L'ÉDUCATION *25 ANS* PLUS TARD ! ET APRÈS ?

SOUS LA DIRECTION
DE FERNAND DUMONT
ET DE YVES MARTIN

iqrc

L'ÉDUCATION *25 ANS* PLUS TARD ! ET APRÈS ?

L'ÉDUCATION *25 ANS* PLUS TARD ! ET APRÈS ?

SOUS LA DIRECTION
DE FERNAND DUMONT
ET DE YVES MARTIN

1990
INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

91-03050/

Cet ouvrage réunit les communications présentées lors d'un colloque tenu à Québec, en novembre 1989, à l'occasion du 25e anniversaire de création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre

L'éducation 25 ans plus tard! et après?: actes du Colloque tenu à l'Université Laval et au Grand Théâtre de Québec, les 1er, 2 et 3 novembre 1989

ISBN 2-89224-136-7

1. Éducation – Québec (Province) – 1965- – Congrès. I. Dumont, Fernand, 1927- . II. Martin, Yves, 1929- . III. Institut québécois de recherche sur la culture. IV. Titre.

LA418.Q8E48 1990 370'.9714 C90-096167-8

Conception graphique de la couverture: Marc Duplain

ISBN: 2-89224-134-0

Dépôt légal: 1er trimestre 1990 – Bibliothèque nationale du Québec

Tous droits réservés

Distribution: Diffusion Prologue inc.,
2975, rue Sartelon, Ville Saint-Laurent, Québec H4R 1E6
Téléphone: (514) 332-5860 • Télécopieur: (514) 336-6060

Institut québécois de recherche sur la culture,
14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

Table des matières

L'éducation : s'interroger à nouveau 11
Fernand Dumont

Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous?
Réflexions pour un anniversaire 15
Claude Ryan

PREMIÈRE PARTIE
LA DÉMOCRATIE SCOLAIRE 35

Démocratie et école au Québec :
bilan et défis 37
Pierre Dandurand

Les organismes d'éducation et le développement régional..... 61
Jules Desrosiers

Le défi des milieux défavorisés 79
Marcel Saint-Jacques

Organisation scolaire et diversité culturelle : une équation à plusieurs inconnues 87
Jean-Pierre Proulx

Les partenaires de l'éducation : décentralisation et participation 103
Gérard Éthier

DEUXIÈME PARTIE
LA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION 117

Les défis nouveaux de l'enseignement primaire 119
Nicole Ricard

La vocation de l'école secondaire 133
Claude Trottier

Les objectifs de l'enseignement collégial 159
Louise Corriveau

Re-définition du rôle de l'université 181
Guy Rocher

Le projet inachevé de l'éducation permanente 199
Guy Bourgeault

TROISIÈME PARTIE
QUELQUES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT 225

L'enseignement du français 227
Gilles Bibeau

L'éducation par l'histoire 241
André Ségal

L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités 267
Louis Maheu

Sur la sclérose de l'enseignement des sciences 285
Pierre-Léon Trempe

La formation professionnelle dans les cégeps 301
Luce Goerlach

QUATRIÈME PARTIE
L'ÉDUCATEUR 319

Statut des enseignants : quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution 321
Claude Lessard

La revalorisation de l'enseignement universitaire 353
Jean Hamelin

La formation des maîtres 369
Madeleine Perron

VUES D'ENSEMBLE ET PERSPECTIVES 393

Quelques tâches éducatives qui découlent de l'observation de l'évolution du système d'éducation 395
Robert Bisaillon

Quelques grands défis pour l'avenir 401
Monique Lefebvre-Pirard

L'éducation scolaire exige encore réflexion 413
Fernand Dumont

Et après ? 421
Paul Tremblay

Collaborateurs et collaboratrices 431

L'éducation : s'interroger à nouveau

Fernand Dumont

Les examens de nos problèmes scolaires n'ont pas manqué. Régulièrement, le Conseil supérieur de l'éducation publie des études et des avis d'une excellente qualité ; leur abondance nuit un peu à leur diffusion dans un large public. Des diagnostics sont davantage à la portée des lecteurs ordinaires : en effet, les journaux traitent périodiquement des résultats des élèves aux épreuves d'évaluation, de la piètre qualité du français, de l'importance de l'informatique, etc. Cela n'est pas suffisant pour que se forme vraiment une opinion publique éclairée quant à la situation de notre système d'éducation. Il en ressort une confusion et un malaise partout répandus.

Pourquoi avons-nous tant de difficulté à faire le point ?

La première cause, à mon sens, réside dans la lourdeur de l'appareil. L'institution scolaire s'embourbe quelque peu. Il ne s'agit pas de mener le procès de telle ou telle instance. C'est la prolifération des instances qu'il faut plutôt mettre en cause, avec les bureaucraties et les corporatismes qui s'ensuivent. Comment, dans un pareil maquis, pourrait-il émerger des diagnostics un peu nets et des décisions qui emportent l'adhésion ? Certes, ce piétinement de l'institution scolaire

ne lui est pas exclusif. Nos grandes institutions sont devenues de grosses machines, pataudes, embarrassées dans les problèmes de gestion. Cet empêchement a succédé à la fièvre des années 1960.

Par ailleurs, notre système d'éducation est mal articulé. Le niveau primaire est cohérent. Mais qu'en est-il du secondaire, où le flottement se perçoit déjà? Quant au statut de l'enseignement collégial, je n'ai pas de mérite à répéter ce qu'on dit un peu partout, y compris au Conseil des collèges: on ne sait trop quelle est la vocation des cégeps. Les liens avec l'Université se sont établis selon des mécanismes officieux, dans certains cas; ils n'existent pas, dans d'autres.

Pour parvenir à un diagnostic d'ensemble, une nouvelle commission Parent ne suffirait pas à la tâche. L'évaluation doit être continue. Or il est patent que nous ne disposons pas de dispositifs permanents d'évaluation. Au niveau secondaire, les élèves sont soumis à des examens publics; en tire-t-on des conclusions pertinentes? Au niveau des collèges et des universités, rien ne nous permet de mesurer l'efficacité du système, la qualité des enseignements, la pertinence des programmes. Les Conseils de l'éducation, des collèges, des universités formulent des recommandations; ils sont dépourvus des pouvoirs qui engageraient à donner suite. À cet égard, l'exemple de l'Ontario nous serait utile à considérer.

Pour évaluer, on doit disposer de critères. Il n'est pas certain que, dans les établissements scolaires comme dans l'opinion publique, ces critères puissent faire consensus. Les critères impliquent une élucidation des objectifs à poursuivre, un éclairage sur les finalités de l'éducation scolaire dans la société d'aujourd'hui. Là-dessus, un débat public est nécessaire. Car c'est là que se trouve l'essentiel: qu'est-ce que notre société peut exiger de l'éducation scolaire? Et, en conséquence, qu'est-ce qu'elle ne doit pas en attendre comme panacée à ses insuffisances ou comme aliment pour ses utopies?

On demande beaucoup au système d'enseignement: de doter les jeunes d'une solide culture, à commencer par leur apprendre à parler et à écrire; d'assumer les défis de la technologie et d'assurer la formation professionnelle; quand ce n'est pas de revenir à la formation dite fondamentale. Au gré des modes, on veut y introduire un peu d'économique ou un peu d'écologie, poursuivant l'idéal d'un encyclopédisme qui est le fléau de l'école et qui n'a d'égal que son con-

traire, la spécialisation prématurée. Au fait, nous ne savons plus guère où se trouvent l'originalité et la limite de la culture scolaire.

L'acquisition des savoirs n'a jamais été le privilège des établissements scolaires. L'enfant sait déjà beaucoup de choses avant d'entrer à l'école; il en apprendra bien d'autres en marge de l'école. La scolarisation a toujours été à l'écart de la culture et des savoirs autrement diffusés; il suffit pour s'en convaincre de songer à la formalisation des niveaux et des programmes, aux examens et aux diplômes. Le processus scolaire suppose fermeture par rapport aux autres apprentissages. Cette fermeture est difficile à maintenir à une époque où les médias, une cohésion plus grande qu'auparavant de la culture de la jeune génération lui font sérieuse concurrence. Ces phénomènes nouveaux ne doivent pas cependant nous faire oublier les difficultés anciennes; un fils de paysan ou d'ouvrier qui parvenait jadis au seuil de l'école avait, lui aussi, à franchir une difficile barrière. Et l'une des raisons qui expliquent, encore aujourd'hui, l'exclusion scolaire de beaucoup de jeunes dépend de la même barrière: une frontière culturelle, davantage qu'un empêchement d'ordre économique.

Obstacle, il y a donc. Aujourd'hui comme hier, entrer dans le monde scolaire, c'est pénétrer dans un autre univers. La question est de savoir, et pour maintenant, comment aménager cet univers afin que la migration soit possible et ait pertinence pour ceux qui la subissent ou l'assument. D'où l'importance des objectifs. Il n'y a pas, pour l'étudiant, de scolarisation sans projet; c'est vrai pour l'élève du primaire comme pour l'étudiant universitaire. C'est vrai également pour le jeune qui a quitté l'école trop tôt et que l'on veut remettre sur la voie du savoir. Ce projet, que chacun entretient à sa manière autour de son propre cheminement, on doit pouvoir en percevoir quelque correspondance dans le système lui-même. Autrement, aux projets des étudiants, nous ne saurions opposer que la cafétéria des connaissances.

L'enseignement est-il seulement un vaste marché où se mêlent les produits des techniques? Sert-il uniquement à pourvoir d'instruments fonctionnels les mécanismes économiques et autres? Faudrait-il se borner à y ajouter une teinture de culture dite gratuite, pour faire effet de vitrine, comme c'est trop souvent le cas pour les cours obligatoires de littérature ou de philosophie dans les collèges?

Bien entendu, nous devons transmettre aux jeunes les savoirs nécessaires pour qu'ils s'insèrent dans la division sociale du travail. On n'y arrivera pas en procédant en toute hâte à une plus grande dispersion des programmes. Il n'est pas question non plus de tenter un illusoire ajustement automatique au marché de l'emploi. Pour un jeune, l'acquisition d'un savoir scolaire, l'appartenance à l'école relèvent d'un contexte plus large où sa participation à la société est en cause. L'école est davantage qu'une machine distributrice de programmes. Voilà ce qui devrait être une préoccupation capitale.

Il en est une autre, qui ne lui est étrangère qu'en apparence. Dans un monde où les canaux de diffusion de la culture se sont multipliés, qu'advient-il des éducateurs? Notre société accorde beaucoup de valeur à la scolarisation, mais peu d'importance à ceux qui y travaillent. Il y a là une contradiction étonnante. Veiller à la conservation du savoir dans une collectivité, en transmettre l'héritage: cette responsabilité ne mérite-t-elle pas la plus grande considération et le plus profond respect? L'évaluation de l'enseignement, dont je plaidais la nécessité plus avant, est l'envers de cette autre tâche: la revalorisation de l'enseignant. Les questions de structure et de gestion devraient lui être subordonnées dans une authentique échelle des valeurs.

Mais je ne voulais pas, dans ces propos liminaires, empiéter sur les réflexions de nos collaborateurs. Je me suis borné à indiquer les perspectives que nous avons adoptées, Yves Martin et moi, en préparant le programme du colloque dont les travaux sont ici réunis.

Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous?
Réflexions pour un anniversaire

Claude Ryan

Je suis heureux de participer à ce Colloque dont les travaux me semblent devoir constituer une étape très importante dans le déroulement des événements qui marquent en 1989 le 25e anniversaire de fondation du ministère de l'Éducation. Nous célébrons le 25e anniversaire du ministère de l'Éducation mais c'est en réalité un événement beaucoup plus large que nous voulons commémorer. La création du ministère de l'Éducation en 1964 marqua avant tout la prise en charge par la société québécoise de son système d'enseignement, à tous les niveaux. C'est cela que nous voulons rappeler en 1989. Il ne saurait être de façon plus appropriée de le faire qu'une rencontre comme celle-ci où il nous sera donné de mettre en commun des réflexions dont la somme me semble devoir être imposante, étant donné la haute expertise des conférenciers et l'impressionnante diversité des sujets inscrits au programme de vos travaux.

À l'Institut québécois de recherche sur la culture, qui assume la responsabilité du Colloque, à son président très estimé, Fernand Dumont, et à son équipe, j'adresse les remerciements cordiaux du gouvernement non seulement pour cette initiative intéressante que

constitue le colloque mais aussi et surtout pour la très riche contribution que l'Institut continue de fournir à notre appropriation critique de notre héritage culturel. Avec des ressources relativement modestes, l'IQRC a accompli un travail considérable et d'excellente qualité. Je souhaite qu'il puisse recevoir avant longtemps l'assurance qu'il pourra poursuivre sa carrière dans un contexte plus propice si possible à l'action en profondeur dont il rêve à juste titre.

L'objet de votre Colloque est simple. En ce 25e anniversaire de fondation du ministère de l'Éducation, vous tenterez de mesurer le chemin parcouru depuis un quart de siècle et de discerner des avenues qu'il est permis d'entrevoir pour l'avenir. C'est avec grand plaisir que j'ai voulu m'associer à votre démarche en acceptant de manière quelque peu téméraire l'invitation que vous m'avez faite à prononcer le discours d'ouverture de vos assises. Ce discours, je le ferai en toute simplicité, sur le ton de la réflexion et de l'échange. Je tenterai de profiter de l'occasion pour partager avec vous quelques soucis que je nourris en relation avec les principaux thèmes inscrits au programme du Colloque.

* * *

Vous ne serez pas étonnés que je vous livre d'abord quelques observations sur le premier thème que j'ai trouvé dans votre programme, soit celui de la démocratie scolaire. Ce thème me paraît très approprié, car c'était d'abord la démocratisation du système d'enseignement que l'Assemblée nationale avait en vue quand elle donna en 1964 son aval à la création d'un ministère de l'Éducation. Par la démocratisation du système d'enseignement, les réformateurs des années 1960 entendaient deux choses principales. Ils visaient en premier lieu à assurer le contrôle plénier de la population sur son système d'enseignement. Ils visaient aussi à rendre largement accessible à toute la population l'accès à l'instruction.

Que nous ayons fait des pas de géant dans cette double direction, les faits l'attestent abondamment. D'un niveau d'enseignement à l'autre, nous nous sommes donné un système d'enseignement qui est très largement public.

Au plan de l'enseignement primaire et secondaire, près de 92 % des élèves d'âge scolaire étaient inscrits en 1988-1989 dans des écoles publiques gérées par des commissions scolaires formées de membres

élus au suffrage universel par la population. Sauf en ce qui touche l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, de même que l'animation pastorale ou l'animation religieuse à l'égard desquels les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation ont une responsabilité définie, tout ce qui se passe dans ces écoles est désormais sous l'autorité de commissaires d'école parmi lesquels on trouve un nombre sans cesse grandissant de parents ayant d'abord oeuvré au niveau de l'école et d'un ministre de l'Éducation, tous élus par la population.

Certains s'inquiètent de la présence à côté du secteur public d'un réseau d'établissements privés d'enseignement qui a connu depuis dix ans une légère croissance de clientèles. Ces établissements – loin de nuire au secteur public – assurent au sein de notre système d'enseignement une diversité qui me paraît souhaitable. Ils répondent à une volonté claire et légitime d'un secteur non négligeable de la population. Les déboursés qu'ils entraînent pour l'État sont presque deux fois moins élevés, dans la situation actuelle, que ceux qui sont encourus pour l'école publique. Le développement des écoles privées est en outre contrôlé par l'État, qui peut toujours limiter le nombre des établissements subventionnés et ajuster au besoin le niveau des subventions versées à ces établissements, en même temps qu'il fixe par la loi une limite à la contribution financière que les établissements privés peuvent exiger des parents de leurs élèves. Dans certaines régions, le niveau maximum de développement des établissements privés est déjà atteint, à toutes fins utiles. Au cours des quatre dernières années, les nouveaux statuts subventionnés décernés à des établissements privés – une douzaine en tout – l'ont été en faveur d'établissements oeuvrant pour la plupart dans des régions où l'enseignement privé n'était pas accessible. Parler dans ces conditions d'une menace à l'intégrité du secteur public ou d'une dangereuse érosion de l'esprit de 1964, c'est se nourrir de clichés faciles. C'est plus exactement rêver d'un monopole rigide pour le secteur public. Telle n'a pas été la conception ou du moins la politique d'aucun gouvernement québécois depuis 1964. La raison qui explique ce phénomène est très simple : la présence d'un secteur privé bien constitué répond à un voeu important de la population, de cette population dont la volonté est censée être la norme ultime des décisions politiques en régime démocratique.

Au niveau collégial, 83 % de la clientèle inscrite dans les collèges fréquentent des établissements publics d'enseignement général et professionnel dont la direction est assurée par des conseils d'administration formés soit de membres choisis par leurs pairs à l'intérieur même de chaque établissement, soit de membres représentant les milieux socio-économiques et désignés par le gouvernement. Le régime des études est défini par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Il en va de même des programmes de cours. Le gouvernement fournit la presque totalité des ressources financières dont disposent les collèges. Il fixe en retour les règles d'allocation des ressources budgétaires et exerce un contrôle direct sur l'approbation des budgets des établissements.

Au plan universitaire, les établissements jouissent d'une large autonomie. Notre régime d'enseignement universitaire est très libre. Il se compare avantageusement à cet égard à celui de n'importe quel autre pays. Mais en contrepartie, les universités retirent depuis quelques années une partie croissante de leur financement des subventions gouvernementales. Étant donné leur dépendance très grande envers cette source de financement, les universités devront inexorablement se résoudre dans l'avenir à des formes plus exigeantes de reddition de comptes. Elles devront aussi accepter, comme plusieurs établissements l'ont fait ces dernières années, de faire une place plus large à des représentants de la communauté dans leurs organes directeurs.

De manière générale, les structures que nous avons présentement me semblent appelées à durer assez longtemps. Toutes les tentatives visant par exemple à faire disparaître les commissions scolaires se sont heurtées dans le passé à des obstacles insurmontables. Il en serait de même de toute tentative d'émancipation radicale ou de domestication par l'État des établissements de niveau collégial et universitaire. Dans un tel contexte, il ne saurait être question de changement majeur aux structures que nous connaissons. Des problèmes sérieux se posent néanmoins à leur sujet. Je tenterai de les résumer brièvement.

1. Le partage actuel des pouvoirs entre le gouvernement et les commissions scolaires en matière fiscale traduit une trop forte prépondérance du gouvernement. En matière de pédagogie et d'organisation scolaire, la Loi 107 a effectué un partage de responsabilités qui me semble sain et qui est largement accepté. Le législateur, estimant que le terrain n'était pas mûr, s'est toutefois abstenu de toucher au partage

des pouvoirs fiscaux entre le gouvernement et les commissions scolaires. Or, le partage actuel, selon lequel les commissions scolaires retirent 91 % de leurs revenus de fonctionnement sous forme de subventions gouvernementales, ne saurait être jugé satisfaisant. Il crée une dépendance trop forte des commissions scolaires envers le gouvernement. Dans les provinces situées à l'ouest du Québec, les commissions scolaires retirent de leur propre fiscalité environ 40 % de leur budget total. Il n'est pas exagéré de souhaiter que nous en venions un jour à un partage fiscal qui traduirait plus fidèlement le partage réel des responsabilités entre le gouvernement et les commissions scolaires. La faiblesse des pouvoirs fiscaux dévolus aux commissions scolaires explique sans doute dans une bonne mesure le faible taux de participation de la population aux élections scolaires. La meilleure façon de renforcer cette participation, ce serait de faire en sorte que les enjeux des élections scolaires soient plus substantiels et que la marge d'initiative fiscale et administrative laissée aux commissions scolaires soit plus élevée.

2. Au niveau des collèges et des universités, des problèmes d'équilibre se posent aussi. Nous sommes à la recherche d'un équilibre plus satisfaisant en ce qui touche l'apport respectif des éléments en provenance de l'extérieur et des éléments en provenance de l'intérieur dans la gestion des établissements. Dans le contexte de financement public massivement prépondérant que nous connaissons, le concept d'établissements entièrement autogérés n'est pas acceptable. Étant donné la nature des établissements collégiaux et universitaires, le concept d'établissements qui seraient gérés par des conseils entièrement formés de membres en provenance de l'extérieur n'est pas davantage recevable. De manière générale, la prépondérance des éléments en provenance de l'intérieur est apparue trop forte ces dernières années. Elle s'est révélée porteuse de contradictions souvent coûteuses, parfois même insolubles. Aussi le gouvernement tend-il, ainsi que l'indiquent les modifications récemment apportées à la Loi sur l'Université du Québec ainsi qu'aux chartes de l'École des hautes études commerciales et de l'École polytechnique de Montréal, à renforcer la représentation d'éléments extérieurs au sein des conseils d'administration des collèges et des universités.

3. Au niveau des structures supérieures, la Commission Parent avait fortement insisté pour que soit nommé un ministre qui serait respon-

sable de la direction politique de tout le secteur de l'éducation. Cette recommandation faisait directement suite au diagnostic de dispersion anarchique porté sur notre système d'enseignement par l'organisme d'enquête. Mais la tâche dévolue au ministre souhaité par la Commission Parent s'est révélée plus lourde, à l'expérience, qu'on ne l'avait prévu. Devant la complexité de la tâche, le gouvernement précédent, sans aucun débat préalable, décidait en 1984 de scinder le ministère de l'Éducation en deux ministères différents. À vrai dire, il le scinda en trois, car une partie très importante de la formation professionnelle des adultes fut transférée vers la même époque au ministre de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Les raisons de ces choix sont compréhensibles mais les risques qu'ils recélaient pour l'unité de direction du système d'enseignement étaient très sérieux. Plutôt que de consommer la rupture, le chef du gouvernement actuel – sans remettre en cause l'existence de deux ministères distincts – décidait en 1985 de confier à un titulaire unique la responsabilité du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Sous l'angle de la cohérence des décisions et du développement harmonieux de l'ensemble du système, les avantages découlant de l'unité de direction politique sont très importants. Sans préjuger de l'avenir, j'espère que cette unité de direction politique sera maintenue au moins aussi longtemps que nous n'aurons pas mis en place des éléments de solution durables à des problèmes majeurs qui se posent au plan de l'unité et de la cohérence de notre système d'enseignement. On parle beaucoup, par exemple, et à juste titre, de la refonte des programmes de premier cycle universitaire, du réaménagement des programmes de concentration en sciences de la nature et en sciences humaines au collégial, du renforcement de l'étude des langues, des sciences et de la mathématique au secondaire, du réaménagement de la formation professionnelle au niveau secondaire et au niveau collégial, de la multiplication des choix offerts aux clientèles adultes à tous les niveaux. Pour qui connaît les difficultés de toute tentative de coordination horizontale au sein d'un gouvernement, la formule d'une autorité politique unifiée apparaît beaucoup plus efficace que toute forme d'autorité partagée ou divisée pour l'examen efficace de ces problèmes.

À ceux que peut inquiéter l'étendue des pouvoirs conférés au ministre, je rappelle que l'exercice de ces pouvoirs est balisé par toutes sortes de dispositifs qui ne laissent guère de place à l'arbitraire ou qui, à tout le moins, ne sauraient permettre à l'arbitraire de prévaloir

très longtemps. Parmi ces balises, il y a d'abord l'action des conseils consultatifs dont le législateur a tenu à entourer le ministre, soit le Conseil supérieur de l'éducation, avec ses deux comités confessionnels et ses commissions permanentes, le Conseil des collèges, la Commission consultative de l'enseignement privé, le Conseil des universités et le Conseil de la science et de la technologie. Il y a aussi l'action des organismes internes du gouvernement, en particulier du Conseil des ministres, du Conseil du trésor et des comités ministériels, qui scrutent avec attention les faits et gestes de chaque ministre, surtout de ceux dont le secteur d'intervention entraîne des coûts élevés et des risques politiques importants pour le gouvernement. Il y a enfin l'Assemblée nationale et la Commission parlementaire de l'éducation, où le ministre est très souvent appelé à rendre compte de sa gestion sur les sujets les plus variés et souvent les plus inattendus. Tout cela me paraît suffisant pour prévenir le système contre les excès toujours possibles, sauf peut-être contre les effets plus subtils et moins visibles qui découlent inexorablement de la médiocrité et du conformisme.

4. Vingt-cinq ans après la création du ministère de l'Éducation, l'une des critiques que l'on formule le plus souvent au sujet de notre système d'enseignement porte sur le niveau des ressources mises à la disposition des établissements éducatifs par le gouvernement. Les compressions massives des dix dernières années ont fait mal aux établissements d'enseignement à tous les niveaux. Il arrive de plus en plus souvent que l'on dénonce le soi-disant désengagement de l'État ou plus exactement du pouvoir libéral envers l'éducation. Dans plusieurs milieux, on parle volontiers de recul, de retour en arrière, de nouvelle noirceur. On me permettra de fournir à ce sujet quelques précisions qui invitent à un jugement plus nuancé.

Si l'on examine d'abord l'effort financier global du Québec dans le secteur de l'éducation, on est conduit à parler de retour à un sain équilibre plutôt que de recul. Pendant quelques années, le gouvernement s'est en effet imposé un effort financier sensiblement supérieur à celui du reste du pays en matière d'éducation. En 1981, par exemple, le Québec consacrait 8,9 % de son produit intérieur brut à l'éducation dans son ensemble, contre 6,5 % pour les autres provinces canadiennes et 6,6 % pour les États-Unis. Cet effort extraordinaire était commandé par la démarche impérieuse de rattrapage qu'il fallait nous imposer. Mais il ne pouvait pas se poursuivre indéfiniment sans que

soit compromis le développement d'autres secteurs non moins importants de l'activité collective ou que soit diminuée la capacité concurrentielle de toute la société québécoise. Aussi l'effort des dernières années, une fois effectués les rattrapages majeurs qui s'imposaient, a-t-il consisté à rapprocher notre niveau de dépenses en éducation de celui qui prévaut dans le reste du pays. La part de son PIB que le Québec consacrait à l'éducation en 1988 était de 7,0 %, contre 6,6 % pour les autres provinces canadiennes. Nous pouvons raisonnablement viser à maintenir le faible écart qui subsiste encore, mais il est difficile de penser que nous pourrons le ramener au niveau des années où tout nous paraissait accessible et permis.

Si l'on décompose par secteur les dépenses que le Québec consacre à l'éducation, on enregistre toutefois des constatations qui invitent à des redressements dans le secteur de l'enseignement supérieur. Tandis qu'en dollars constants, les ressources consacrées à l'enseignement primaire et secondaire sont généralement demeurées stables depuis dix ans, on observe au contraire, pendant la même période, une diminution inquiétante des ressources consacrées à l'enseignement postsecondaire et surtout à l'enseignement universitaire. On serait tenté d'attribuer ce glissement à une diminution des subventions gouvernementales. Si l'on examine la situation de plus près, toujours dans une perspective de comparaison avec le reste du Canada, on découvre cependant que l'écart qui s'est creusé entre le Québec et les autres provinces provient non pas d'une diminution des subventions gouvernementales – lesquelles demeurent parmi les plus élevées de tout le pays – mais du choix politique que nous avons fait de geler les droits de scolarité au niveau où ils étaient depuis vingt ans et de réduire ainsi d'année en année la contribution réelle des étudiants au financement de leurs études. À la suite de l'ajout de 55 millions de dollars de crédits récurrents dans la base de financement des universités à l'occasion du budget de 1989-1990, l'écart qui sépare encore les universités québécoises des autres universités canadiennes est au moins de 100 millions de dollars. Nous aurons à décider au cours des prochains mois si cet écart sera maintenu, au prix des conséquences très coûteuses qui pourraient en découler pour la qualité de l'enseignement et de la recherche, ou s'il sera comblé soit par une hausse de la contribution exigée des étudiants, soit par une augmentation des subventions gouvernementales.

* * *

Par-delà les aspects dont il vient d'être question, la décision historique prise en 1964 comportait un autre volet encore plus essentiel. En créant un ministère de l'Éducation, l'Assemblée nationale affirmait en effet la volonté de la population du Québec de prendre en charge son système d'enseignement, mais elle proclamait aussi sa volonté de faire en sorte que les avantages de l'instruction soient rendus accessibles à toute la population et dans toutes les parties du territoire partout où cela serait possible. Rendre l'éducation accessible à tous les Québécois, à toutes les Québécoises, tel fut le motif majeur de la création du ministère de l'Éducation.

Vingt-cinq ans plus tard, nous pouvons dire avec fierté que l'objectif défini en 1964 a été largement atteint. À tous les niveaux du système d'enseignement, les taux de fréquentation ont connu une augmentation spectaculaire. De 1961 à 1987, le taux de fréquentation scolaire à l'âge de 16 ans est passé de 55 % à plus de 92 %. Le nombre des étudiants réguliers inscrits dans les collèges et les universités a largement dépassé les prévisions les plus optimistes de la Commission Parent. L'éducation des adultes a connu, pour sa part, un essor tel que, pour une année donnée, plus de 50 % des adultes québécois se livreraient désormais à des activités d'apprentissage ou des activités éducatives, sous une forme ou sous une autre. En vingt-cinq ans, le Québec a pratiquement rattrapé le retard qu'il accusait par rapport au reste du Canada en matière de scolarisation secondaire, collégiale et universitaire. Quand on sait l'importance de l'instruction pour l'épanouissement de l'individu et le progrès de la collectivité, on doit reconnaître qu'il s'agit là d'une de nos plus impressionnantes réalisations collectives.

Devant ces résultats, on serait tenté de conclure que la bataille de l'accessibilité a été gagnée et que nous pouvons désormais passer à autre chose. Il suffit cependant d'un regard attentif sur la réalité concrète des milieux québécois pour se rendre compte que cette bataille est loin d'être terminée. Sur plusieurs fronts, des défis graves se posent encore. Je mentionnerai seulement les plus aigus.

1. Nonobstant les progrès de la scolarisation, nous faisons toujours face à des problèmes très sérieux en matière d'alphabétisation. Les diagnostics touchant l'étendue du problème varient suivant la définition que l'on donne de l'analphabétisme. Selon la définition que l'on retient, il faudrait parler d'un nombre qui peut varier de 12 % à

30 % de la population adulte. Les analphabètes se recrutent surtout parmi les couches de la population qui ne purent bénéficier des progrès encore récents de la scolarisation. Des études récentes indiquent cependant que l'analphabétisme pourrait être également un phénomène structurel engendré par l'obsolescence rapide des objets de communication et des dispositifs d'éducation. Si tel est le cas, les sommes que le Québec consacre présentement à l'alphabétisation – ces sommes sont de beaucoup supérieures à celles que les autres provinces consacrent à ce problème – resteraient bien en-deçà du niveau exigé par les besoins réels.

2. Tandis que, dans un pays comme la France, des services éducatifs sont mis à la disposition des jeunes dès l'âge de trois ans, nous en sommes encore au Québec à discuter de l'âge d'admission en maternelle ou en 1ère année. C'est à peine si des mesures encore timides ont été mises en oeuvre afin de faciliter l'entrée dans le système scolaire des enfants de milieux socio-économiquement pauvres ou des enfants de foyers d'immigrants. De nombreuses études indiquent que pour les enfants des milieux défavorisés en particulier, la façon la plus sûre de favoriser leur insertion réussie dans le système scolaire et dans la vie est de leur rendre accessible dès leur tendre enfance une expérience préscolaire dans un environnement éducatif. Notre système d'enseignement a encore très peu à offrir à cet égard.

3. Dans la région métropolitaine de Montréal surtout, nous faisons face à une diversification rapide et prononcée des clientèles scolaires. On observe une présence de plus en plus importante d'enfants en provenance de communautés ethniques ou linguistiques autres que française ou anglaise dans les écoles publiques. Ces changements engendrent des problèmes inédits au chapitre de l'encadrement pédagogique, de l'insertion sociale et culturelle, de la réussite des études, de l'adaptation des programmes, des rapports entre l'école et le milieu familial de l'élève, du recrutement et de la formation du personnel, etc. Plusieurs commissions scolaires accomplissent depuis de nombreuses années un excellent travail à cet égard. Mais il faudra consentir à déployer des ressources plus abondantes pour permettre à nos écoles d'être à la hauteur de ce défi nouveau. L'avenir de notre culture se jouera largement à travers le climat que nous aurons réussi à créer dans nos écoles publiques au cours des prochaines années. Aussi longtemps que nous parlerons de nous approprier à tout prix les immi-

grants, nous pourrons leur imposer certaines contraintes extérieures mais nous ne réussirons pas à gagner leur coeur. Nous devrons apprendre à les aimer et à les servir pour eux-mêmes : l'école fournit à cette fin un terrain très propice.

4. Le nombre croissant des élèves handicapés et des élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage qui sont inscrits dans les écoles publiques pose un autre défi majeur à l'école d'aujourd'hui. En 1965, le nombre des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits dans nos écoles publiques était de 20 765. En 1987, ce nombre s'élevait à 130 000, soit plus de 12 % de la clientèle totale des écoles publiques. On exige de plus en plus que le système d'enseignement intègre le plus possible ses élèves dans les classes régulières. Mais on exige en retour qu'il mette à leur disposition et à la disposition des enseignants un nécessaire supplément de ressources. Nous estimons à quelque 800 millions de dollars par an les sommes que le ministère de l'Éducation consacre à la scolarisation de ces élèves. Mais de partout l'on réclame un effort encore plus considérable. Nous serons mieux en mesure, d'ici un an ou deux, de mesurer l'ampleur réelle du défi qui se pose à cet égard. Jusqu'à ces derniers temps, le ministère de l'Éducation ne disposait pas en effet des données complètes et précises qui eussent permis d'établir un bilan précis des besoins réels. Un fait paraît évident toutefois : la multiplication des cas d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage semble aller de pair avec les phénomènes nombreux de dislocation familiale, sociale, culturelle et morale que l'on observe dans le Québec d'aujourd'hui.

5. La chute de la natalité et la migration vers les centres urbains créent des conditions de plus en plus difficiles de survie pour les écoles appelées à desservir des populations restreintes vivant dans des régions éloignées des centres urbains. Il devient de plus en plus coûteux, et souvent risqué au plan pédagogique, de maintenir de petites écoles ne pouvant recruter des effectifs suffisants. Mais les projets de fermeture d'école se heurtent le plus souvent à la résistance farouche des populations immédiatement concernées. Le ministère de l'Éducation pratique en ce domaine une politique aussi ouverte que possible. Il s'efforce de maintenir le plus longtemps possible les petites écoles et applique à cette fin, chaque année, des mesures d'exception dont le coût dépasse les 40 millions de dollars pour la présente année.

Ce coût est très élevé. Dans ce domaine comme en beaucoup d'autres, il ne suffit pas de réclamer le service, il faudra que la population soit prête à en payer le prix.

6. Au niveau collégial, le taux d'inscriptions est relativement élevé. Plus de 60 % des élèves qui ont complété des études secondaires s'inscrivent en effet à l'enseignement collégial. Mais autant en formation générale qu'en formation professionnelle, le taux de persévérance est relativement faible, de même que le taux de diplômation. Selon des statistiques émanant du Service régional d'admission de Montréal, la proportion d'étudiants inscrits dans les collèges qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales serait à peine supérieure à 60 %. Le taux de décrochage serait ainsi de l'ordre de 40 %. Il y a là une perte d'énergie qu'une société responsable ne saurait constater sans réagir. Laisser se perpétuer une telle situation, ce serait consentir à ce que notre système de formation collégiale fonctionne à la manière d'une chaudière percée. Dans le cadre des négociations qu'il poursuit avec les enseignants du secteur collégial, le gouvernement s'est montré disposé à injecter dans le réseau collégial des ressources additionnelles dont une bonne partie seront destinées à assurer un meilleur encadrement des étudiants à l'entrée dans le réseau.

7. L'existence de 47 collèges publics dispensant l'enseignement collégial dans la très grande majorité des régions du Québec est l'une des plus belles réussites du dernier quart de siècle sous l'angle de la démocratisation de l'accès à la formation postsecondaire. Le rôle de chaque collège est capital pour la formation d'élites intellectuelles et professionnelles dans les régions. La présence du collège joue également un rôle très important dans le développement social et culturel de la région. On ne doit pas oublier cependant qu'il existe encore un certain nombre de régions ou de sous-régions qui sont privées de l'accès raisonnable à l'enseignement collégial. Au cours des dernières années, des mesures spéciales ont été prises afin de faciliter l'implantation de l'enseignement collégial à Mont-Laurier, Val-d'Or et Carleton. Tout récemment, le gouvernement a décidé d'implanter un cégep public dans la région de Beauce-Appalaches. Mais le gouvernement est présentement saisi d'une bonne dizaine de requêtes additionnelles réclamant l'implantation de l'enseignement collégial dans ces zones qui en sont encore privées, soit en raison de l'éloignement, soit en raison des développements démographiques importants qu'elles ont

connus. Le gouvernement est en outre saisi de requêtes en provenance de la côte nord du Saint-Laurent, de la région de Beauce-Appalaches, de la rive nord et de la rive sud de Montréal en vue de l'implantation de services de formation universitaire dans ces régions.

8. Autant au niveau secondaire qu'au niveau collégial, les demandes de services éducatifs en provenance de clientèles adultes se font sans cesse plus nombreuses et plus diversifiées. L'évolution rapide de la technologie, de l'économie et de la culture multiplie les besoins de formation dans tous les secteurs. Afin de répondre aux besoins de la population et de conserver la place prioritaire qui leur revient en matière d'offre de services éducatifs, les établissements secondaires et collégiaux devront faire montre de beaucoup d'imagination et d'initiative au cours des prochaines années. Sinon, ils risquent de se voir supplanter dans plusieurs domaines par des initiatives émanant directement des entreprises ou d'autres sources.

9. Je signalerai brièvement l'essor considérable qu'a connu la participation féminine aux études collégiales et universitaires. Désormais, les inscriptions féminines aux études collégiales et universitaires dépassent sensiblement les inscriptions masculines. Il reste cependant des progrès importants à réaliser dans certaines disciplines traditionnellement réservées au sexe masculin. Des programmes d'information à l'intention des élèves du niveau secondaire ont été mis en oeuvre afin de favoriser l'éveil des filles aux possibilités de carrières dans les disciplines scientifiques.

Cette énumération est fort incomplète. Elle devrait néanmoins suffire à nous convaincre que nous sommes loin d'avoir surmonté de manière définitive le défi de l'accessibilité. De nombreuses barrières ont été brisées au cours du dernier quart de siècle. Il en reste encore de nombreuses à franchir avant que l'égalité des chances en éducation ne soit vraiment devenue une réalité vécue pour tout le monde.

* * *

Que l'accès à l'éducation soit désormais une réalité beaucoup plus répandue qu'il y a vingt-cinq ans, les faits et les statistiques l'illustrent abondamment, à commencer par l'histoire de chacune de nos familles. Mais une question plus importante doit être abordée : la qualité de l'éducation a-t-elle progressé ou diminué au cours du dernier

quart de siècle? Les étudiants sont beaucoup plus nombreux que naguère au sortir de chaque cycle, mais sont-ils mieux formés?

Il serait tentant de nous enfermer à ce sujet dans des certitudes tranquilles comme celles dont se nourrissent volontiers les appareils. Mais trop de questions ont surgi, trop de signes sont apparus ces dernières années pour que nous nous laissions entraîner à ce sujet dans des jugements mal vérifiés. La performance des systèmes de formation modelée de près ou de loin sur les conceptions américaines dominantes des dernières décennies a donné lieu à de sérieuses interrogations qui occupent de plus en plus de place dans les débats contemporains sur l'éducation. Ainsi qu'en témoignent les épreuves de français écrit instituées par le ministère de l'Éducation depuis cinq ans, le Québec n'a pas échappé à l'effet négatif de certaines conceptions pédagogiques implantées depuis l'avènement du ministère de l'Éducation.

Comme la plupart des sociétés nord-américaines, nous avons largement cédé à un courant pédagogique selon lequel il importait de mettre surtout l'accent sur les processus, c'est-à-dire sur le comment de l'éducation, sans trop se préoccuper de l'objet même de l'éducation, c'est-à-dire du développement intégral de la personne. Il en est résulté, dans l'ensemble, une prédominance excessive de l'organisation technique au détriment de la qualité et de la personnalisation des services: l'exemple le plus éloquent de ceci demeure le mode d'organisation emprunté jusqu'à ces dernières années dans les écoles polyvalentes, lequel négligeait des aspects majeurs du développement individuel de l'élève. Il en est résulté également une mise en valeur souvent trop exclusive de la fonction d'enseignement au détriment des autres volets tout aussi importants du travail d'éducation. Un autre résultat de cette approche s'est manifesté dans l'émiettement des systèmes de valeurs transmis par les établissements d'enseignement.

À l'exemple de ce qui se produit dans un grand nombre de pays, nous revenons aujourd'hui à une approche qui tente de mettre davantage l'accent sur la globalité, l'unité et la continuité de l'expérience éducative. Nous sommes beaucoup plus soucieux du contenu de l'enseignement transmis par les écoles. Nous réclamons que le système revienne à des objectifs et à des approches mettant davantage l'accent sur une conception large et exigeante de l'éducation. Le mot « rigueur »,

longtemps tenu à l'écart du vocabulaire à la mode, a refait son entrée dans les discours sur l'éducation. Certains voient dans ce changement un dangereux mouvement de recul. J'y vois au contraire l'annonce d'un redressement nécessaire.

En réponse, par exemple, à l'atmosphère dépersonnalisée des écoles polyvalentes, on assiste aujourd'hui à la mise en place de nouveaux modes de regroupement et d'encadrement des élèves assurant que chacun sera l'objet d'une attention directe et personnelle de la part des enseignants. On observe également une tendance de plus en plus ferme à ne plus bâtir de grandes écoles polyvalentes mais à construire plutôt des écoles secondaires de premier cycle, situées à une distance moins grande du lieu de résidence des élèves et où l'on cherche à mettre en oeuvre une pédagogie mieux adaptée à leur âge et à leur cheminement. Tout en continuant de souligner l'importance primordiale de la fonction d'enseignement, qui consiste à faire accéder l'élève à des biens reliés à la connaissance, on hésite moins à souligner de nos jours l'importance non moins grande des autres volets du rôle de l'enseignant. Le souci de favoriser davantage la formation de l'élève au sens le plus large du terme trouve son expression la plus vérifiable dans des exemples comme ceux que j'ai mentionnés. Il répond aussi à des besoins vivement ressentis au niveau collégial, voire au niveau universitaire.

Dans le déroulement des études proprement dites, l'accent est de plus en plus mis sur la qualité des apprentissages, surtout des apprentissages de base dans des matières comme la langue maternelle, la mathématique, les sciences et la langue seconde. Après une longue période de développement dans toutes les directions, on a senti le besoin de ramener l'école à sa fonction essentielle, qui est de faire accéder l'élève à un humanisme traduisant le mieux possible les valeurs jugées essentielles par la société tant sous l'aspect des connaissances à acquérir que des habiletés à posséder et des valeurs et attitudes à développer. Cette tendance s'est traduite au Québec ces dernières années par l'importance accordée à l'apprentissage de la langue maternelle. Le Plan d'action implanté dans ce secteur connaît un accueil remarquablement positif dans les milieux scolaires. Nous en poursuivrons l'application pendant de nombreuses années à venir. Le Plan d'action sur le français sera suivi d'autres initiatives tout aussi importantes dans les domaines de la mathématique et des sciences,

puis de la langue seconde. On remarque que, tout en mettant en honneur les grands apprentissages de base, le système d'enseignement sait aussi faire une place significative à de nouvelles valeurs comme celles que véhiculent par exemple les sciences de la nature et à de nouveaux langages comme celui de l'informatique. Notre système fait montre à cet égard d'une ouverture et d'une malléabilité impressionnantes. Il sait aussi s'adapter avec une remarquable souplesse aux changements qui se produisent dans les esprits au chapitre des valeurs morales et religieuses.

L'expérience du dernier quart de siècle a permis la réalisation de la plupart des objectifs définis par la Commission Parent. Elle a aussi fait éclater, en contrepartie, quelques illusions dont s'était nourrie la commission d'enquête. Parmi les objectifs du Rapport Parent qui ont mal résisté à l'épreuve du temps, je voudrais citer l'intégration de la formation professionnelle et de la formation générale au secondaire et au collégial. La Commission avait rêvé d'une savante intégration. Dans l'ensemble, cette formule n'a pas fonctionné. Nous revenons de plus en plus, par la force des choses, à une différenciation très marquée entre la formation professionnelle et la formation générale. Tel est le sens, notamment, du réaménagement de la formation professionnelle que le gouvernement approuvait il y a trois ans. Ce réaménagement entraîne déjà des changements majeurs dans le régime des études, le contenu des programmes de cours, les modes de regroupement des élèves jeunes et adultes, et aussi, cela va de soi, le régime de travail des enseignants. Contrairement à l'idéal mis de l'avant par la Commission Parent, la séparation entre formation professionnelle et formation générale semble devoir s'accentuer. La même tendance peut être observée au niveau collégial. Une fois solidement implantée la réforme amorcée au secondaire, il faudra également envisager une réforme en profondeur de la formation professionnelle dispensée au collégial.

Dans l'héritage que nous ont laissé la Commission Parent et les réformateurs de l'époque, la formation par crédits – selon le modèle américain – est l'une des pièces les plus importantes. Il serait vain de vouloir mettre en cause le système même des crédits, lequel apparaît comme un corollaire nécessaire de la démocratisation de l'accès à l'enseignement et de la diversification de plus en plus marquée des savoirs. Mais des questions sérieuses ont surgi au sujet de l'utilisation

que nous avons faite au Québec de ce système. Plus important encore, des réaménagements majeurs sont désormais considérés comme nécessaires non seulement au Québec mais aussi aux États-Unis.

Le chantier le plus pressant est présentement celui de la refonte des programmes de concentration en sciences humaines et en sciences de la nature au niveau collégial. À partir de l'expérience des vingt dernières années, il a fallu conclure que l'émiettement des cours offerts au collégial avait de graves répercussions sur la qualité de la formation acquise par l'étudiant. La réforme envisagée permettra d'assurer une meilleure concentration de l'effort attendu de l'étudiant et un approfondissement plus solide des champs de connaissances qu'il voudra explorer. Elle devrait logiquement nous amener à réexaminer également le contenu et la place des programmes obligatoires. Je m'étonne par exemple qu'un étudiant puisse passer deux ou trois ans en formation générale dans un cégep sans être tenu de suivre un seul cours d'anglais. Est-ce là une façon réaliste de l'aider à se préparer en vue des études universitaires? Si au moins on avait l'assurance que de manière générale le cégep est un milieu propice à l'approfondissement de la langue maternelle, ce serait un moindre mal, mais nous ne possédons pas cette assurance, et ce malgré les quatre cours de français obligatoires pour tous prescrits par le Régime des études collégiales.

Reliées de très près aux questions qui viennent d'être soulevées, des questions tout aussi pressantes se posent concernant la vocation et l'aménagement concret des études universitaires de premier cycle. Il semble bien qu'ici aussi, nous assistions à l'éclatement d'une autre illusion entretenue par la Commission Parent. Aux yeux de l'organisme d'enquête, l'Institut, devenu ensuite le cégep, devait être un lieu de formation générale pour l'étudiant qui se destine à l'université. Celle-ci devait être un lieu de spécialisation dans une discipline. Or, la réalité s'est révélée plus complexe et plus exigeante. De toute évidence, les années passées au collège ne suffisent pas à assurer une formation fondamentale complète. Par ailleurs, on s'est interrogé de manière très critique, depuis quelques années, sur l'excès de spécialisation dans lequel ont versé en Amérique du Nord les études universitaires de premier cycle.

Ainsi que l'illustrent deux documents québécois tout récents, dont la qualité m'a vivement impressionné, soit le rapport du Comité

du Conseil des universités pour l'étude sectorielle sur les sciences sociales et le rapport du Comité de la Faculté des sciences de l'éducation de Laval sur la formation fondamentale, nous allons vers un virage qui permettra de faire une place plus importante à la formation fondamentale dans les études de premier cycle. Je suis de ceux qui se réjouissent de cette évolution. Le gouvernement est vivement intéressé à la seconder. Mais le Comité de la Faculté des sciences de l'éducation de Laval sur la formation fondamentale nous a prévenu des nombreux écueils qu'il faudra surmonter à l'intérieur même des universités pour obtenir des résultats. J'espère que les intéressés immédiats, en particulier les professeurs, les responsables de départements et de programmes, voudront reconnaître que les réformes projetées engageront la qualité même de l'action des universités pour au moins une génération.

Comment ne pas souligner aussi l'importance qu'il convient d'attacher à l'harmonisation des programmes et des processus d'apprentissage d'un cycle d'études à l'autre? La pauvreté du français langue maternelle chez les étudiants de nos collèges et de nos universités témoigne à cet égard de carences criantes. On pourrait dresser de même un bilan critique de la qualité des apprentissages dans bon nombre d'autres disciplines. Sans chercher à découper les territoires de manière trop rigidement juridique, il s'impose que nous définissions avec plus de précision l'apport propre qui doit être attendu du secondaire, du collégial et du premier cycle universitaire dans la formation fondamentale et spécialisée de l'étudiant. Mais il faudra que les programmes de cours et les itinéraires de cheminement soient adaptés en conséquence. Cela exigera un travail beaucoup plus suivi de mise en commun et de concertation que ce qu'il nous a été donné d'observer jusqu'à maintenant. Les projets de réaménagement dont il est présentement question à propos de la mathématique et des sciences au secondaire, du renforcement du français langue maternelle à tous les niveaux, de la refonte des programmes de concentration en sciences humaines et en sciences de la nature au collégial, du réaménagement des études universitaires de premier cycle en fonction d'une place plus importante devant être réservée à la formation fondamentale : autant de chantiers qui se prêteront logiquement à des mises en commun et à des entreprises de concertation. Il incombera au gouvernement de veiller à ce que les jonctions nécessaires soient faites et à ce qu'aucune décision majeure ne soit prise dans un secteur

sans qu'aient été soigneusement pesées les implications de chaque décision pour les autres ordres d'enseignement.

Je ne voudrais pas terminer cette énumération sans dire quelques mots du thème très important de l'évaluation des apprentissages et des programmes. Il importe que, de plus en plus, la formation dispensée dans le système d'enseignement soit soumise à des évaluations rigoureuses, et ce à tous les niveaux. Au niveau primaire, la responsabilité première de l'évaluation incombe aux commissions scolaires : à celles-ci et à leurs collaborateurs, le ministère de l'Éducation a la responsabilité de fournir des instruments de plus en plus adaptés afin qu'elles puissent s'acquitter avec rigueur de leur responsabilité. Au niveau secondaire, nous entendons maintenir le système actuel d'évaluation sous lequel les élèves sont soumis pendant leurs cinq années d'études à diverses épreuves conçues tantôt par le ministère de l'Éducation, tantôt par la commission scolaire. Nous entendons en outre associer de plus en plus le Québec à des expériences interprovinciales et internationales d'évaluation des apprentissages, lesquelles nous fourniront l'occasion de comparer plus souvent nos performances à celles des autres provinces et des autres pays. Il me fait plaisir de signaler qu'un large accord s'est établi entre les ministres de l'Éducation des diverses provinces canadiennes en vue de l'instauration d'instruments canadiens d'évaluation. Au plan collégial, des pas majeurs ont été franchis depuis trois ans avec l'implantation de procédures sérieuses d'évaluation dans la quasi-totalité des établissements collégiaux. Grâce à l'entente intervenue à ce sujet entre les collèges, le Conseil des collèges et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges pourra suivre de près le cheminement du dossier de l'évaluation jusqu'au niveau des établissements individuels. Par l'information que diffusera la Commission, il sera possible de créer un climat propice à la mise en oeuvre des redressements nécessaires. L'idée de procédures éventuelles d'évaluation des apprentissages qui serait faite au niveau de l'ensemble des collèges reste ouverte dans mon esprit. Sans rejeter cette possibilité, je suis néanmoins enclin à penser que l'effort majeur en matière d'évaluation devra venir des établissements eux-mêmes. Au niveau des universités, enfin, certains établissements se sont déjà dotés de procédures rigoureuses d'évaluation de leurs programmes. Cette procédure implique le plus souvent l'intervention d'experts impartiaux de l'extérieur, voire d'experts étran-

gers. Étant donné la très grande autonomie dont jouissent les universités, il est normal et souhaitable qu'elles veuillent se doter de mécanismes d'évaluation impartiaux et efficaces.

* * *

Je n'ai guère parlé dans cet exposé des intervenants les plus importants de tous en éducation après les étudiants, c'est-à-dire des enseignants. Ce n'est pas que je minimise leur apport ou que je sois indifférent à leur condition. Bien au contraire. Je suis conscient du rôle irremplaçable des enseignants dans notre système. Je sais aussi que la grande majorité d'entre eux accomplissent un travail d'excellente qualité au service de la population jeune et adulte. Mais la condition enseignante a profondément évolué au cours des dernières années, autant sous l'effet des conventions collectives que des multiples mutations survenues à l'intérieur du système. Des solutions particulières seront apportées à certains problèmes nouveaux qui ont surgi, dans le cadre des négociations en cours pour le renouvellement des conventions collectives dans le secteur de l'éducation. Mais certains problèmes afférents à la condition enseignante débordent le cadre des conventions collectives. Il devient nécessaire en particulier que nous rouvrions une fois pour toutes le chantier maintes fois différé de la formation de l'enseignant. Il devient également urgent d'examiner avec une attention particulière les problèmes de renouvellement qui se posent au sein du corps enseignant à tous les niveaux. Des enseignants nombreux, à tort ou à raison, se sentent fatigués et souhaiteraient accéder à la retraite plus tôt que ne le prévoient les dispositions des régimes de retraite. Pendant qu'on les retient dans le système, des milliers de jeunes candidats formés dans nos universités attendent au guichet d'admission et doivent se contenter, parfois pendant de longues années, de laissez-passer temporaires et trop souvent non renouvelables. Ce n'est pas ainsi que nous pourrons édifier pour l'avenir un corps enseignant vigoureux, dynamique, engagé et relativement heureux sans lequel il serait vain de rêver d'un enseignement de qualité pour les générations futures. J'entends mobiliser au cours des prochains mois les ressources des deux ministères que j'ai l'honneur de diriger pour que l'avenir de la profession enseignante passe au premier rang des préoccupations gouvernementales.

PREMIÈRE PARTIE

LA DÉMOCRATIE SCOLAIRE

Démocratie et école au Québec : bilan et défis

Pierre Dandurand

On a assisté durant les années 1980 à la remise en cause de l'une des dimensions fondamentales de la culture politique qui a présidé à la réforme scolaire et plus largement à la modernisation du Québec. Il s'agit du principe d'une nécessaire démocratisation d'accès aux services publics de santé, d'éducation, de sécurité sociale, en somme d'une redistribution des ressources collectives devant mener à une société plus égalitaire. Ce qui était il n'y a pas longtemps un idéal est devenu aux yeux d'un certain nombre d'agents sociaux, philosophes, économistes, politiciens et hommes d'affaires, une idéologie qu'on désigne parfois sous le nom d'égalitarisme. Ainsi s'affrontent dorénavant les tenants de deux modèles de société à propos desquels le Québec contemporain a un choix à faire, comme le notait récemment le Conseil des affaires sociales (Conseil 1989, p. 120) : soit une société qui met au premier rang de ses préoccupations une large participation de la population à la richesse collective, soit une société qui priorise la productivité et le développement de l'économie, même si cela doit avoir pour conséquence l'accentuation des clivages sociaux et le renoncement à la réalisation de certaines valeurs.

Ce sont là les enjeux essentiels auxquels renvoie la question de la démocratisation du système scolaire. D'où l'importance d'un bilan qui rappelle l'évolution passée et qui cherche à saisir le sens des transformations en cours dans l'école québécoise. Dans la présente démarche, on se propose d'abord, par-delà des conceptions normatives de la société, de retourner au pays réel et de faire état de l'évolution du système scolaire, avant et depuis la réforme de 1960. Ce sera notre première tâche. Ensuite nous essayerons de montrer les scénarios en place et les voies probables du futur dans une conjoncture marquée par des tensions importantes sinon par des crises. Dans ce deuxième moment, nous reviendrons sur la pensée néo-libérale telle qu'appliquée à l'éducation et nous essaierons de montrer comment est en voie de se réaliser une transformation importante des structures du système scolaire. Notre hypothèse est en effet que nous sommes en présence d'un système déjà «mutant» et que le champ de l'éducation se présente encore une fois, et à l'instar des années 1960, comme le lieu d'un changement majeur dans la gestion du social et d'un changement qui dépasse largement le cadre scolaire. Il touche en fait les structures profondes de la société québécoise.

UN POINT DE DÉPART : UNE ÉCOLE «VIEILLE EUROPE»

Plusieurs ont qualifié le Québec d'avant la Révolution tranquille de société d'Ancien Régime. Il y avait effectivement d'étonnantes convergences entre l'organisation sociale québécoise d'alors et ce modèle d'une société d'un autre âge, que Marcel Trudel nous a d'ailleurs astucieusement décrits (Trudel, 1987). Cependant, dans les faits, l'école québécoise d'après-guerre se rapproche davantage d'une forme scolaire qui caractérise l'Europe du XIX[e] siècle.

Pour saisir globalement ce qu'était, avant la réforme de l'éducation, la structure de l'appareil scolaire québécois francophone, nous nous reportons ici à une présentation schématique, mais bien révélatrice, dressée par Arthur Tremblay au début des années 1950 (Tremblay, 1954). On y suit le cheminement scolaire des jeunes garçons francophones à travers les niveaux et programmes, tels qu'ils s'offraient à l'époque. Le choix exclusif des jeunes garçons reflète bien l'attention privilégiée que recevait alors leur formation scolaire. Nous corrigerons, dans la mesure du possible, cet «oubli» en puisant dans les travaux

récents sur l'éducation des filles, en particulier dans ceux de Micheline Dumont (Dumont, 1986).

En premier lieu, ce qui étonne avec le recul du temps c'est de constater qu'en 7e année de l'école primaire plus de 40 % d'une cohorte de jeunes garçons a déjà abandonné l'école. La situation des filles n'est pas meilleure à cet égard. En somme, on n'avait pas encore atteint une scolarisation complète à ce niveau élémentaire alors que c'était là un objectif qui, dans les pays industrialisés, datait du XIXe siècle...

Ce schéma montre aussi combien peu de jeunes accédaient à l'enseignement secondaire menant directement à l'université. Le fameux cours classique rejoint seulement 7 % des garçons. On sait par ailleurs qu'encore beaucoup moins de filles y avaient accès. D'autre part, l'enseignement public, relativement plus ouvert, a perdu en 12e année plus de 80 % de sa population de départ. Ainsi, en bout de piste, il ne reste plus que 4 % de la cohorte des garçons qui atteint le niveau universitaire et un pourcentage certes bien moindre de filles. Notons enfin qu'une majorité des étudiants universitaires sont inscrits dans les facultés traditionnelles (droit, médecine, théologie), réservées aux seuls finissants du cours classique.

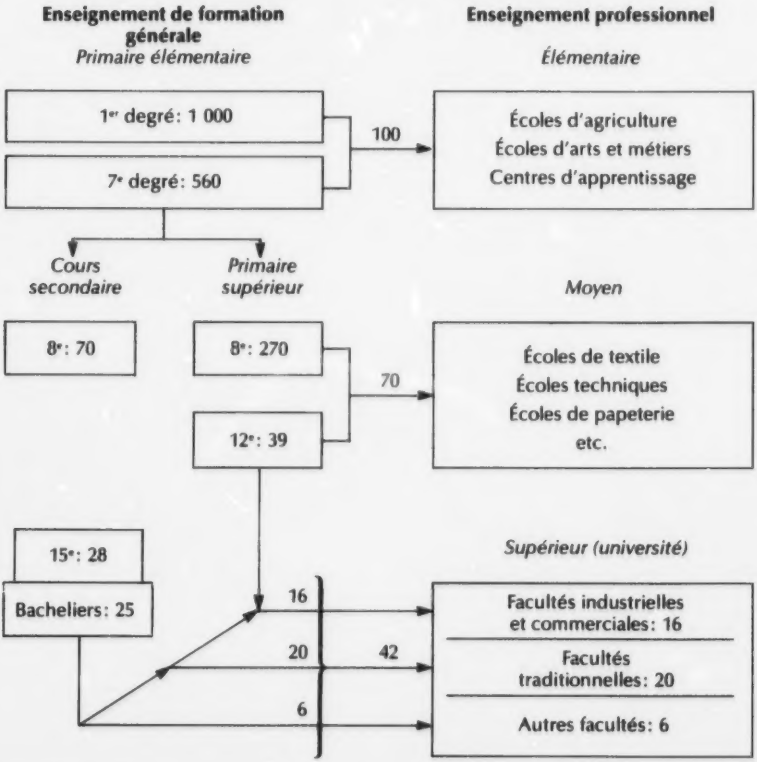
Par-delà le détail des cheminements des jeunes et malgré un taux de scolarisation dans l'ensemble particulièrement bas (c'est alors le plus faible au Canada, faut-il le préciser), le schéma d'Arthur Tremblay reflète un type d'organisation scolaire qui correspondait très nettement au modèle de scolarisation qu'on pouvait alors trouver en France et en Angleterre et dont la forme première remontait au XIXe siècle : les rudiments d'un enseignement primaire pour le peuple, un enseignement secondaire pour l'élite. C'est pourquoi on peut parler d'une école « vieille Europe ».

Entre ces deux niveaux du primaire et du secondaire, une sélection sévère s'opérait, surtout à l'entrée au collège classique. Des études empiriques (Bélanger, 1961) ont amplement démontré qu'une telle sélection favorisait les fils et filles des classes moyennes et supérieures, particulièrement les enfants des familles appartenant aux professions libérales.

La sélection ne s'opérait pas seulement à partir de l'appartenance de classe mais aussi en fonction de l'appartenance de sexe. Il y avait

GRAPHIQUE I

Structure et démographie de l'enseignement dans la province de Québec (Garçons catholiques et français)



Tiré de: A. Tremblay, dans J.C. Falardeau, éd., *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1954.

Sources: *Statistiques de l'enseignement*, 1944-45; *Annuaire statistique de la province de Québec*, 1950; Statistiques du ministère du Travail et de l'Aide à la Jeunesse, 1951; *Annuaires* des universités, 1949-50.

véritablement un double réseau de scolarisation : un pour les garçons et un pour les filles. Inutile de rappeler que les positions « fortes » dans la hiérarchie scolaire étaient occupées par les garçons. En 1960, par exemple, les femmes ne constituaient encore en milieu francophone que 14 % des étudiants universitaires. Il s'agit donc d'une discrimination encore plus marquée que celle liée à la classe sociale d'origine.

Enfin, le schéma présenté ne réussit évidemment pas à traduire les importantes différences de scolarisation entre les anglophones et les francophones, différences qui révèlent tout le retard pris à ce niveau par ces derniers. Ainsi, dans l'ensemble du Québec, en 1951, le taux de scolarisation des 15-19 ans est d'à peine 30 % alors qu'en Ontario il est de 44 % (Statistique Canada, 1964, p. 24). Pour encore mieux saisir la distance qui nous sépare du reste de l'Amérique du Nord, il faut savoir qu'aux États-Unis l'enseignement secondaire était alors quasi généralisé : le taux de scolarisation au *high school* se situait à plus de 70 %.

Voilà donc, en gros, le portrait de la situation scolaire avant les années 1960. Et c'est notamment à partir des constats du retard immense dans la scolarisation des Québécois francophones, d'une sélection trop précoce et largement basée sur l'appartenance de sexe et de classe, que va s'imposer et prendre forme le projet de transformation de l'école québécoise.

LA RÉFORME, LA CROISSANCE DE LA SCOLARISATION ET LE MOUVEMENT DE DÉMOCRATISATION

On connaît bien tout cet ensemble de mesures qui ont transformé de fond en comble le système scolaire québécois dans les années 1960 : création du ministère de l'Éducation, mise sur pied des polyvalentes et des cégeps, constitution du réseau de l'Université du Québec, etc. Si on voulait en quelques mots établir les caractéristiques nouvelles de l'école québécoise, on pourrait parler d'une étatisation du champ de l'éducation s'accompagnant d'une importante centralisation autour du ministère de l'Éducation, d'un mouvement de laïcisation et de professionnalisation du personnel enseignant, d'un processus d'uniformisation des programmes et, bien évidemment, de

démocratisation. Tout cela sous l'égide d'un humanisme renouvelé où la science et la rationalité constituent maintenant des valeurs centrales.

La croissance de la scolarisation

Pour mettre en évidence l'évolution de la scolarisation dans ces nouveaux cadres, nous avons reconstitué, à partir de données récentes, un schéma actuel du cheminement scolaire, analogue à celui élaboré par Arthur Tremblay dans les années 1950[1].

Les progrès que laisse voir ce schéma sont, à n'en pas douter, remarquables. Le modèle de scolarisation qu'on y trouve correspond à celui observé, dans ses grandes lignes, chez les pays les plus avancés, soit des taux de scolarisation de 80 % au secondaire et de 30 % au postsecondaire (Combs, 1985, p. 76). Le Québec a donc fait un rattrapage important et on peut considérer qu'à ce simple niveau d'observation, la réforme scolaire a contribué à la modernisation souhaitée. En fait, le mouvement de scolarisation a dépassé les prévisions du rapport Parent qui estimait qu'au plus 20 % des jeunes avaient le talent nécessaire à la poursuite d'études universitaires.

Je retiendrai deux caractéristiques de la situation actuelle mises en évidence dans ce tableau. D'abord, on y constate que le moment clé de la sélection scolaire s'est déplacé : alors que dans les années 1940 et 1950, il était à la jonction de l'élémentaire et du secondaire, il est maintenant localisé à la jonction du secondaire et du collégial. Ensuite, il nous apprend que nous sommes parvenus à un point où presque les 2/3 des jeunes accèdent à des études collégiales et où 25 % des jeunes d'une cohorte peuvent espérer atteindre avant 30 ans des études du niveau du baccalauréat. Ces observations ne manquent pas d'en étonner plusieurs et d'amener certains à souhaiter, dans une conjoncture de crise fiscale et de chômage des diplômés, une sélection beaucoup plus sévère. Si la crise financière de l'État pose des problèmes sérieux, il reste que les diagnostics de surqualification et de gaspillage constituent souvent des prétextes, à notre avis insuffisants, pour restreindre l'accès au niveau supérieur de l'enseignement[2]. En effet, il faut prendre en compte que nous vivons dans une économie où déjà presque le quart de la main-d'oeuvre se situe dans des postes d'administrateurs, dans les professions libérales et scientifiques et dans les multiples autres métiers liés aux industries culturelles. Dès lors, il n'est pas étonnant d'observer un taux de scolarisation universitaire de

GRAPHIQUE II

Structure et démographie de l'enseignement, Québec, 1985
Évolution d'une cohorte jusqu'à l'âge de 30 ans

Élémentaire			
1re année	1 000		
6e année	1 000		
Secondaire			**Diplômés**
I	990		
IV	890	Professionnel court	30
V	800		
		Général	610
		Professionnel long	80
		Ensemble du secondaire	720
Collégial			
I	590	360 Général 230 Professionnel	
II	354[a]		
Université[b]			
1er cycle	250		
2e cycle	34		
3e cycle	4		

Notes a) Estimation à partir d'un taux d'abandon de 40 %. Voir Louise Corriveau dans *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, 1986, p. 411.
b) Il s'agit ici des probabilités d'accès avant 30 ans aux programmes réguliers sans compter les certificats. Si on compte ces derniers, les taux d'accès passent à 37,5 % au bac et à 49,9 % à la maîtrise.

Sources : M.E.Q., *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Édition 1987*, Gouvernement du Québec, Québec, 1987, p. 11.
Jacques La Haye, André Lespérance, *Accès à l'université*. Description de la situation à partir des données de 1984-1985, M.E.S.S., 1989.

plus de 20 %. Le contraire serait, pour une société qui veut assurer son avenir, de bien mauvais augure.

Le mouvement de démocratisation et ses particularités

Ces taux de scolarisation de plus en plus élevés ne signifiaient cependant pas que se poursuivait en parallèle un mouvement linéaire de démocratisation de l'enseignement. Les avancées à cet égard sont inégales selon les groupes sociaux auxquels on appartient. Les femmes, les francophones, les adultes ont tous « gagné du terrain » dans l'espace scolaire. Par contre, la situation des jeunes des classes populaires ne semble pas avoir changé de façon vraiment significative. Allons y voir de plus près.

De tous les groupes sociaux qui ont souffert (et qui continuent à souffrir) d'une discrimination dans leur rapport à l'école, le groupe des femmes est celui qui a peut-être le plus su profiter des transformations du système scolaire. Elles sont parties d'une situation nettement désavantageuse où par exemple elles ne représentaient, en 1960, qu'un faible pourcentage des étudiants du cours classique [27 % du cours classique 1er cycle et 18 % du 2e cycle (Dumont, 1986, p. 27)] et des étudiants universitaires comme nous l'avons déjà signalé [14 % (Brazeau *et al.*, 1960)]. De plus, elles étaient concentrées dans des programmes-ghettos telles les écoles normales, les écoles d'infirmières, les écoles commerciales. Maintenant, on le sait, elles en sont arrivées à constituer une majorité chez les étudiants de médecine et de droit, en plus de fournir une proportion très importante des étudiants des sciences administratives. Cependant, leur participation aux études des 2e et 3e cycles est toujours moins grande que celle des garçons et leur présence en sciences appliquées est encore assez faible (Paquette, 1989). S'il demeure vrai qu'une égale participation des filles aux différents niveaux et places de la structure scolaire n'est pas encore complètement acquise, les gains qu'elles ont faits en 25 ans sont énormes. Ces acquis prendront encore plus de relief quand on verra, ultérieurement, la persistance des clivages de classe dans la scolarisation des jeunes.

Si la réforme scolaire dans sa dimension institutionnelle a été pour quelque chose dans ces changements, il est clair qu'un ensemble d'autres facteurs y ont aussi joué un rôle important, probablement même plus déterminant. Il faut compter, parmi ces facteurs, la transformation de la situation des femmes sur le marché du travail, dans l'institution familiale et maritale (R. Dandurand, 1988) et en particulier l'émergence, dans les années 1970, du mouvement des femmes.

Les francophones ont également bénéficié de la démocratisation du système scolaire. Avant la réforme, comme nous l'avons déjà signalé, leurs taux de scolarisation étaient particulièrement faibles en comparaison de ceux des anglophones. Il y a plusieurs explications à cet état de choses : elles tiennent pour beaucoup aux rapports de pouvoir entre ces deux groupes et sont assez connues pour qu'on ne s'y arrête pas ici. Les progrès des francophones se font très graduellement. Ainsi après la réforme, soit dans les années 1970, une étude longitudinale nous les montre abandonnant plus tôt l'école, poursuivant moins souvent des études collégiales, se concentrant davantage dans les programmes de formation professionnelle (Sylvain *et al.*, 1986). Au niveau universitaire par ailleurs, pendant longtemps les établissements anglophones à eux seuls produisaient le plus grand nombre de doctorats et la majorité des diplômés dans le champ des sciences appliquées et des sciences de l'administration (Dandurand, 1986). La situation a changé dernièrement. Le nombre des diplômés francophones a augmenté considérablement et surtout (c'est là un changement remarquable sur lequel nous reviendrons) les francophones ont développé un engouement soudain pour les sciences administratives et les sciences appliquées[3]. À ce niveau donc se sont réalisés aussi un certain rattrapage et une modification dans les orientations professionnelles.

La situation des allophones, soit en gros celle des populations immigrantes de plus ou moins fraîche date, a été jusqu'à récemment une position mitoyenne, en termes de scolarisation, entre le groupe des francophones et celui des anglophones. Situation qu'on peut expliquer à la fois par le statut même d'immigrant, très motivé à améliorer sa position sociale et économique et aussi à participer à cette culture anglophone tout à fait dominante en Amérique du Nord. Leur position est maintenant bien différente au point de vue scolaire. L'importance des nouvelles vagues d'immigrants liées à un recrutement qui souvent se fait dans des sociétés peu scolarisées, leur intégration au réseau francophone, tout cela pose, on le sait, des problèmes majeurs et constitue, c'est très clair, un défi important si on veut que l'école québécoise demeure un instrument d'égalité des chances. Dans cette perspective, le caractère démocratique de nos écoles est donc durement mis à l'épreuve.

Si c'est là une déficience dans la marche de nos institutions d'enseignement, il en est une autre que vingt-cinq ans de réforme n'ont pas réussi à vraiment corriger. En effet, le mouvement de démocratisation n'est pas parvenu à contrer de façon décisive les inégalités scolaires liées à l'appartenance de classe, même si on a mis en place tout un ensemble de mesures susceptibles d'assurer une plus grande égalité des chances.

Les analyses sociologiques ont en effet montré, quasi unanimement, la persistance des clivages de classe chez les étudiants de différents niveaux. Qu'on pense aux multiples études menées sur les cheminements scolaires à partir des données d'Asope (voir entre autres Massot, 1980) et aux analyses sur les programmes d'éducation compensatoire en milieu urbain (Hohl, 1985 ; Montmarquette *et al.*, 1985). Qu'on pense aussi aux études sur les clientèles des universités dont les dernières en date, soit en 1986, confirment des observations antérieures à l'effet que 40 % des étudiants plein temps se recrutent auprès des familles de cadres supérieurs et moyens, de propriétaires de PME et des gens de professions libérales et scientifiques. En fait, depuis la fin des années 1950, la proportion de fils et filles d'ouvriers n'a jamais dépassé le 30 % (B.S.Q., 1987 ; Faecum, 1986). Bien sûr, de cette façon, un certain renouvellement des classes supérieures et une possible mobilité sociale ont été assurés. Mais simultanément, d'importantes différences de classe ont été maintenues.

Il peut paraître paradoxal que tant d'efforts et de ressources mis en branle dans les années 1960 pour démocratiser l'accès à l'enseignement postsecondaire n'aient pas infléchi davantage le cours des choses. Sur cette question, il faut d'abord bien spécifier que ce phénomène n'est pas propre au Québec. Des enquêtes menées dans différents pays industrialisés, comme le rapporte l'OCDE (1985), révèlent la même situation. Ce blocage dans le processus de démocratisation nous semble devoir trouver une première explication dans l'état différencié des ressources dont individus et groupes disposent au départ pour assurer à travers des luttes de concurrence, en particulier sur le marché scolaire, le maintien ou l'amélioration de leur position dans les structures sociales. La sociologie a notamment montré que les ressources culturelles composées de savoirs et de savoir-faire proches de ceux de l'école ainsi que les dispositions-motivations favorables à la scolarisation, acquises en milieu familial, jouent un rôle

majeur dans la carrière scolaire des jeunes. Dans ces circonstances, on comprend que ce soit les étudiants de classes moyennes et supérieures qui soient les mieux préparés à « performer » à l'école. Ils deviennent ainsi « naturellement » l'élite scolaire[4]. Les jeunes des autres milieux ont donc eu à faire face à cette vive concurrence.

Si, malgré cela, des étudiants de familles d'ouvriers (et d'employés) ont conservé une place seconde mais significative dans les hauteurs du système scolaire, soit à l'université, ils le doivent, selon nous, à deux facteurs. Le premier renvoie à la transformation de l'économie qui, en multipliant les postes de cadres et de professionnels, amène à grossir rapidement les rangs des classes moyennes et supérieures. Autrement dit, l'espace au sommet de la division sociale du travail s'agrandit. L'autre facteur concerne les mesures de démocratisation appliquées à l'appareil scolaire. On a tendance à oublier que, si ces mesures n'ont pas entraîné un changement aussi radical que certains l'auraient souhaité, elles ont sans doute contribué à faire en sorte que les écarts de scolarisation entre jeunes de différents milieux ne se soient pas approfondis dans le mouvement de modernisation du Québec. C'est au moment même où on assiste à une remise en question de certaines de ces mesures (v.g., les frais de scolarité) que leur apport risque de prendre toute sa signification.

Intermède sur la dynamique de la concurrence entre les classes et ses effets sur l'école

La démocratisation scolaire allait ainsi entraîner une plus grande concurrence entre les classes sociales sur le marché des études. Cette concurrence allait à son tour « travailler » de l'intérieur le système scolaire, de telle sorte que les nouvelles structures, plus démocratiques, mises sur pied pour l'essentiel dans les années 1960, seraient partiellement détournées de leur finalité première.

Partis d'un système scolaire très stratifié et éclaté, avec d'un côté le cours classique, voie royale menant à l'enseignement supérieur, et de l'autre, une constellation d'écoles techniques et professionnelles, en plus des multiples programmes de l'enseignement secondaire public, nous nous sommes retrouvés, à la fin des années 1960, avec un enseignement secondaire et collégial apparemment plus unifié. Mais bientôt il a fallu se rendre compte que l'école unifiée se restratifiait, en particulier sous l'action des groupes sociaux ; en effet, les

familles engagées à travers leurs enfants dans des stratégies de maintien ou d'amélioration de leur statut ont forcé ou renforcé la valorisation des enseignements et places dans les structures sociales qui, le plus sûrement, ouvraient la voie aux positions dominantes dans la division sociale du travail.

On pourrait dire qu'en dépit du brouillage des pistes, les groupes-classes ont retrouvé malgré tout les voies qui sont les leurs et, réciproquement, celles qui sont celles des «autres». Ainsi en a-t-il été précisément des voies académiques du secondaire aux appellations si chargées de sens (voies enrichies, régulières, allégées); du partage au collégial entre le professionnel et le général; de l'opposition école publique, école privée. Dans le mouvement de montée de la scolarisation, les classes moyennes et supérieures ont eu continuellement à raffiner leurs stratégies de distinction. Parmi ces dernières signalons, au niveau universitaire, la double diplômation, le choix d'une université anglophone et la fréquentation des centres universitaires internationaux.

Somme toute des avancées inégales

On doit donc constater que les principaux groupes sociaux ont fait des avancées inégales. Certains, tels les femmes et les francophones, ont amélioré à différents degrés leur situation dans la foulée de la démocratisation de l'éducation. Il en fut autrement des jeunes des classes populaires, qui n'ont fait que conserver les places scolaires qu'ils occupaient à la fin des années 1950. C'est dire que la réforme de l'éducation, dans son ambition d'assurer à tous une plus grande égalité des chances a mieux réussi là où son action a été renforcée par celle de grands mouvements sociaux qui ont animé la société québécoise au cours des deux ou trois dernières décennies soit, pour une part, le mouvement des femmes et, d'autre part, le mouvement nationaliste francophone. C'est en effet pour ces deux groupes que la marche vers l'égalité a été la plus marquée, même si ce processus demeure encore inachevé. Par là, l'école modernisée a contribué à transformer des rapports de pouvoir qui ont marqué et marquent encore profondément nos sociétés. L'école n'est donc pas que reproductrice. Mais son action est continuellement soumise à l'influence des groupes, particulièrement des grands groupes sociaux engagés dans des luttes de concurrence et de pouvoir.

Si, sur le plan des rapports de classe, la situation n'a apparemment pas changé de façon décisive malgré un mouvement général de scolarisation, c'est peut-être parce qu'à ce niveau-là on touche les structures les plus profondes de sociétés comme la nôtre. Et c'est aussi parce que le vaste mouvement qui a précédé et présidé aux réformes reposait sur la rencontre conjoncturelle d'abord des aspirations de la classe ouvrière dans ses éléments les plus organisés, ensuite des intérêts, déjà soulignés, des nouvelles classes moyennes et, enfin, des intérêts des grandes corporations consommatrices d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée (Guindon, 1988 ; Bernard, 1982). Tout se passe comme si les intérêts de ces deux dernières classes avaient rapidement été satisfaits avec la mise en marche de la réforme, laissant le mouvement ouvrier, la Centrale de l'enseignement du Québec et un quarteron d'intellectuels et universitaires continuer seuls à revendiquer une plus large accessibilité à l'éducation pour les classes populaires et mettre en évidence les lacunes, en ce sens, de la réforme.

Il n'y avait dans ces revendications, par et au nom des milieux populaires, rien de comparable à la montée aussi bien du mouvement nationaliste que du mouvement des femmes.

ACCÉLÉRATION DES TRANSFORMATIONS, RÉORGANISATIONS DU CHAMP SCOLAIRE ET NOUVEAUX DÉFIS

Nous assistons depuis le début des années 1980 à une montée exceptionnelle de la demande de scolarisation au niveau postsecondaire. À tel point que les efforts de scolarisation des Canadiens qui, jusqu'en 1980, n'avaient servi qu'à tenir le pas derrière les États-Unis, auraient permis, en l'espace de seulement cinq ans, de rattraper le niveau d'inscription au postsecondaire de nos voisins du sud (Secrétariat d'État, 1989). Nous assistons également à une accélération des transformations de l'appareil scolaire. Bien plus, nous sommes actuellement face à un système « mutant », c'est-à-dire en train de subir des modifications structurelles qui vont éventuellement lui donner une tout autre configuration et modifier profondément ses objectifs.

Une conjoncture initiée par la crise

Ces changements s'opèrent dans le sillage d'une crise économique qui a de multiples répercussions sur le système scolaire. Il y a d'abord la crise fiscale qui entraîne des coupures importantes dans les ressources financières des institutions d'enseignement ; il y a le chômage des jeunes, et surtout des jeunes diplômés, qui fait remettre en question la pertinence d'une formation scolaire prolongée et coûteuse ; il y a enfin la déqualification de groupes entiers de travailleurs, en lien avec une exigence de connaissances scientifiques et techniques toujours plus poussées dans une société postindustrielle où la part d'un tel savoir atteint un nouveau seuil. La productivité ainsi accrue risque par ailleurs de produire un surplus chronique de main-d'oeuvre. Le marché du travail se dualise et les écarts entre les pauvres et les riches semblent croissants.

C'est dans ce contexte qu'ici au Québec émerge une nouvelle classe d'entrepreneurs francophones (du petit au plus grand) qui constitue le nouveau modèle social dorénavant valorisé, à l'instar des technocrates et gestionnaires du social des années 1960. Ainsi, dans la diplômation des universités francophones, on observe un remarquable déplacement vers le secteur des sciences administratives qui, depuis peu, est devenu le secteur décernant le plus de diplômes de 1er cycle. Les sciences appliquées (génie, architecture) sont aussi en pleine progression. Cette transformation dans la morphologie de l'enseignement supérieur est de grande importance : elle ne fait pas que refléter l'état de l'économie, elle contribue à développer et asseoir un nouveau modèle socioculturel qui, à son tour, a un effet d'entraînement. C'est la culture de l'entreprise privée, imprégnée de libéralisme, qui tend à investir la culture sociétale. À la manière des nouvelles classes moyennes des années 1960 (Guindon, 1988), la classe entrepreneuriale en émergence cherche à imposer sa vision des choses. Elle a maintenant pris place sur la scène politique, devenant ainsi une véritable classe régnante au Québec et au Canada, comme dans plusieurs autres pays d'ailleurs.

Le discours néo-libéral sur l'éducation

Cette « nouvelle » classe dont nous venons de parler a aussi, selon l'expression de Gramsci, ses intellectuels organiques (philosophes, économistes, théoriciens de l'administration, journalistes, hommes

d'affaires) qui ont formulé une conception du rôle et des fonctions de l'éducation, de son organisation, de son fonctionnement et même des modes pédagogiques à privilégier.

Le discours qu'ils tiennent n'est pas parfaitement homogène et unifié. Dans une de ses formulations dominantes, il renvoie aux grands axes de la théorie néo-libérale et à son application au champ de l'éducation[5]. On ne peut entrer ici dans une analyse approfondie de cette conception du monde et de l'éducation. Elle se construit autour de notions comme celles de liberté individuelle pour la morale, de concurrence, de marché et de productivité pour l'économie. Dans sa forme le plus purement idéologique, elle opère un continuel glissement entre la morale et l'économique, l'une et l'autre se justifiant et se légitimant réciproquement.

Dans la perspective néo-libérale, la loi sociale qui garantit liberté et productivité est celle qui découle naturellement d'un marché libre, concurrentiel. En conséquence, l'erreur a été de constituer dans le champ de l'éducation, comme dans bien d'autres domaines, un monopole sous l'égide de l'État. Ce monopole, il a été justifié par des «idéaux» de redistribution sociale, d'égalité des chances. Cet égalitarisme a entraîné le développement d'un appareil scolaire bureaucratique, coûteux, peu efficace. À cette morale collectiviste, les tenants du néo-libéralisme veulent substituer celle du respect en premier lieu des libertés individuelles; ils veulent également réinstaurer la concurrence et le marché dans le champ de l'éducation et par là s'assurer d'un système moins coûteux et plus efficace. La simplicité apparente de la solution et des recettes proposées est un des aspects qui rendent cette analyse attrayante à plusieurs.

La très grande partie des critiques qui sont formulées dans ce discours a déjà été exprimée par d'autres. Et ces critiques ne sont pas sans fondement. Cependant, le modèle proposé mène directement à une accentuation des inégalités face à l'école. Récemment, Yves Martin a montré comment une politique préconisant le recours au bon d'éducation aurait précisément cette conséquence sociale (Martin, 1988). Le marché libre de l'enseignement garantirait en effet de façon à peu près certaine la reproduction des inégalités sociales et économiques. C'est ce que nous enseigne par ailleurs toute une tradition de recherche en sociologie de l'éducation (Dandurand, Ollivier, 1987). La ten-

dance du capital (social, économique ou culturel) est de retourner au capital comme le dit fort bien Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979).

Dans la conjoncture économique de la décennie de 1980, compte tenu aussi des déficiences dans le fonctionnement du système scolaire, notamment le fait qu'après de tels efforts collectifs la démocratisation demeure partielle, le discours néo-libéral ne peut qu'ajouter au doute qui s'instaure quant à la possible réalisation des objectifs d'égalité et d'équité. On est ainsi en présence d'un changement majeur dans la culture politique : s'insinue et s'impose de plus en plus le doute sur les finalités des grandes institutions mises en place au moment de la Révolution tranquille et dans son prolongement immédiat : ainsi, on ne considère plus de façon aussi unanime que l'égalité des chances en éducation soit un des objectifs premiers de l'école québécoise.

Les mutations institutionnelles amorcées :
vers une plus grande sélectivité
et une possible balkanisation du champ de l'éducation

Au cours des dernières années, les changements ne se sont pas faits au seul niveau du discours. Dans le fonctionnement même du système scolaire, ont pris place plusieurs initiatives et se sont accentués certains traits qui font en sorte que progressivement, presque en douce, la stratification des lieux et places s'affirme et que la sélection prend des contours plus fermes.

On pense ici à tout le mouvement qui s'est formé pour apporter une attention spéciale et un traitement privilégié aux élèves dits doués. Fort curieusement, comme le remarquait Berthelot (Berthelot, 1986), alors qu'on met en place des programmes spéciaux à l'intention de ces talentueux élèves, par ailleurs, et par en bas, on cherche à intégrer dans des classes régulières ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Dans le prolongement de la douance, on voit aussi se développer dans plusieurs commissions scolaires le cours international, la « cadillac » des programmes, réservé à une minorité de jeunes et destiné à la formation des « élites ».

Par d'autres mesures politiques, on cherche à élever les exigences académiques dans un effort louable et nécessaire d'amélioration de

la qualité d'enseignement. Cependant, on ne prévoit pas et on ne met pas en place des dispositifs pédagogiques qui assureraient que les jeunes, surtout ceux des milieux moins favorisés, puissent atteindre les nouveaux objectifs. C'est le cas, nous semble-t-il, de la réforme récente de l'enseignement secondaire professionnel.

Par ailleurs, le gouvernement libéral a levé en 1987 le moratoire sur l'enseignement privé, qui avait malgré tout bien survécu à la réforme. On a vu ainsi, au cours des deux dernières années, se multiplier le nombre des institutions : précisément 8 nouveaux établissements. D'autre part, les effectifs de l'école privée augmentent à un taux annuel de 3 % alors que le secteur public est, au mieux, stable. Au secondaire, un étudiant sur cinq fréquente l'école privée. Il y a donc une vitalité grandissante du secteur privé.

Les tenants du néo-libéralisme veulent voir là le signe indéniable de sa supériorité « naturelle ». Ainsi par exemple, Migué et Marceau, dans leur analyse de l'économie politique de l'école, font un éloge sans réserve de ce type d'institution, pour montrer comment elle est efficace, productive et peu coûteuse (Migué, Marceau, 1989). Dans cette argumentation, on ne souligne pas que l'école privée va très majoritairement chercher sa clientèle parmi les meilleurs éléments d'une cohorte de jeunes au niveau de la performance scolaire[6] et, en plus, de jeunes particulièrement motivés, provenant le plus souvent de familles où les parents sont fortement scolarisés (Hétu, 1980, p. 113). Une analyse de Chantale Hétu, comparant le « privé » et le « public », montre qu'en réalité, le « succès des élèves du secteur privé repose avant tout sur la sélection en termes de rythme d'apprentissage » (Hétu, 1980, p. 117) et non sur le fait, en soi, de fréquenter une institution privée.

Au niveau de l'enseignement supérieur, certains souhaitent qu'on institutionnalise une division entre les universités de recherche, soit les grandes institutions prestigieuses et les universités d'enseignement, soit en gros les constituantes régionales de l'Université du Québec qui deviendraient quelque chose comme la voie allégée du niveau universitaire, selon une expression de Lise Bissonnette. Le culte de la méritocratie, qui a des racines profondes dans la culture académique et particulièrement dans les hauteurs du système scolaire, trouve actuellement tout l'espace nécessaire et les conditions favorables à son expression. On est loin des propos du début des années

1970 revendiquant un décloisonnement et une déprofessionnalisation des savoirs dans la perspective, certes un peu utopique mais généreuse, d'une participation élargie aux connaissances. Les arts, les lettres, même les sciences (humaines et «pures») semblent devenir des arts d'agrément. Ou encore, plus précisément, les disciplines scientifiques de base tendent à se présenter comme des disciplines ancillaires des sciences de l'administration et des sciences appliquées, tout comme la philosophie, en d'autres temps, était la servante de la théologie.

D'autre part, les tendances de l'économie politique de l'enseignement supérieur vont dans le sens d'une privatisation. Le sort des frais de scolarité n'est pas encore fixé mais il est fort probable que ce ticket modérateur, vestige de l'avant-réforme, sera plus que confirmé dans ces fonctions. Ainsi on remettra de plus en plus la charge des études universitaires aux usagers. Si on se fie à un sondage récent (Faecum, 1986), des proportions allant de 10 % à 20 % des étudiants des secteurs arts et lettres, des sciences sociales, mais aussi des sciences «pures», risquent, dans ces conditions, d'abandonner leurs études.

Enfin, avec les transformations toutes récentes dans la politique d'assurance-chômage du gouvernement fédéral, se concrétise une orientation qui veut assurer à l'entreprise privée des responsabilités accrues dans la formation professionnelle et le recyclage de la main-d'oeuvre et partant un poids important dans l'orientation et l'organisation de cette formation.

On assiste donc à travers tous ces mouvements à une accentuation dans la hiérarchisation et la stratification des places scolaires (douance, cours international, école privée, double réseau universitaire, nouveaux classements dans les disciplines). En même temps, on voit émerger une possible balkanisation du champ de l'éducation : une multiplication des agents sociaux organisant et distribuant le savoir en fonction d'intérêts différents et divergents. Cela se passe à un moment où l'État, sous la gouverne de partis à orientation néo-libérale et conservatrice, cherche de plus en plus à se délester de ses responsabilités sociales.

Faut-il souligner que ce phénomène de balkanisation du système scolaire et de désengagement de l'État peut, dans sa poussée, mener

à une situation où il n'y a plus de maître d'oeuvre proposant des orientations d'ensemble et assurant la poursuite d'objectifs collectifs comme celui de la démocratisation de l'éducation? C'est un risque dont il ne faudrait pas sous-estimer les conséquences.

CONCLUSION

Comment, dans ces circonstances, préserver le projet d'un système d'éducation qui cherche à compenser les multiples inégalités que sécrète une société comme la nôtre et à garantir ainsi une plus grande égalité des chances? La question, il faudrait sans doute la poser autrement : veut-on encore que les objectifs de démocratisation demeurent une des orientations majeures de l'école québécoise? Il y a là un choix de société à faire.

Notre sentiment est cependant que ce choix est déjà plus ou moins en voie de réalisation. Comme nous l'avons montré, les tendances vont nettement, tant sur le plan idéologique que structurel, vers une école plus sélective et moins soucieuse d'assurer à tous une formation de qualité. Ce sont des tendances lourdes, peu faciles à surmonter dans un contexte bien différent de celui qui a présidé à la réforme scolaire des années 1960. À cette époque, en effet, une des principales forces sociales résidait dans la montée de nouvelles classes moyennes dont l'intérêt objectif correspondait au large développement du système scolaire. Actuellement, ce sont les entrepreneurs et les cadres francophones du secteur privé qui à leur tour représentent une force sociale émergente, dominant le champ politique du Québec contemporain. Bien sûr, ils valorisent le développement des sciences et de la technologie, mais ils sont portés à établir, souvent sans autres considérations, une équation entre enseignement et productivité et à vouloir soumettre l'entreprise scolaire aux seules lois du marché, avec les conséquences que l'on sait. Par ailleurs, ces grands mouvements sociaux, tels le féminisme et le nationalisme francophone, qui se sont révélés si importants pour soutenir une politique de démocratisation, semblent pour le moment l'un et l'autre en perte de vitesse. S'ajoute à cela un défi nouveau à relever : le système scolaire doit, en région métropolitaine, assumer la tâche difficile d'intégrer les jeunes immigrants. Sans quoi cette nouvelle cohorte de jeunes risque d'être marginalisée.

Sombre tableau en apparence. Il y a pourtant des forces non négligeables qui agissent dans un autre sens. On a vu, au cours des dernières années, s'élever de fortes résistances aux coupures dans les politiques redistributives de l'État-providence. Une analyse relativement récente montrait, par exemple, qu'une majorité de Québécois continuaient à favoriser au moins le maintien à son niveau actuel de l'action de l'État dans le champ des grandes politiques sociales (Blais, Dion, 1987). Plus près de notre propos, un sondage réalisé au printemps 1989 révélait que 87 % des jeunes du secondaire souhaitent poursuivre des études universitaires (Arsenault, 1989). Nous sommes donc en présence d'une forte demande sociale qui devrait favoriser le maintien d'une école démocratique, au moins d'une large ouverture à l'enseignement collégial et universitaire[7].

Cette ouverture par le haut du système scolaire ne se présente cependant plus de la même façon qu'il y a seulement dix à quinze ans. Elle ne peut plus être la seule préoccupation majeure. Il faut particulièrement s'inquiéter des processus de marginalisation sociale auxquels participe l'école à ses niveaux inférieurs. En effet, dans une société « coupée en deux », l'assistance sociale, le chômage, les emplois précaires constituent l'horizon de franges entières de la population et, en particulier, le destin quasi incontournable des jeunes sortant, sans diplôme, du secondaire. Encore une fois, il ne s'agit pas d'un problème qui frappe uniquement le Québec ou le Canada, mais qui touche en réalité toutes les sociétés de capitalisme avancé (voir OCDE, 1985). Comme le soulignait dernièrement un journaliste du *Monde diplomatique* (Courtois, 1988), si on ne veille pas à ce que les plus défavorisés « ne restent pas en chemin », on risque d'avoir bientôt à « se pencher non plus sur l'enseignement de masse mais sur les phénomènes d'exclusion et de marginalisation de masse ».

Il se peut en définitive que, dans une société comme la nôtre et quelles que soient nos orientations idéologiques, on n'ait pas de choix autre que d'être très vigilant quant au maintien et même au renforcement du caractère démocratique de nos institutions scolaires.

NOTES

1. Il a fallu, dans la construction de ce schéma, procéder parfois par estimation, ce qui le rend moins précis. Mais dans l'ensemble, il représente bien la situation de la scolarisation au Québec dans l'enseignement régulier.

2. Signalons ici qu'en France, quelques hommes publics ont suggéré de fixer des objectifs de 80 % de bacheliers en l'an 2000 (Courtois, 1986 ; Baudelot et Establet, 1989, p. 56).

3. En 1986, dans les universités francophones, les sciences administratives surpassaient en diplômation au premier cycle les champs de l'éducation et des sciences humaines qui traditionnellement, et de loin, dominaient à cet égard tous les autres champs d'études depuis au moins la réforme. Dans les sciences appliquées, le niveau de diplômation a aussi augmenté de façon significative. Par ailleurs, le nombre de diplômés en sciences «pures» stagne, ce qui ne manque pas d'être inquiétant (MESS, *Les diplômés*, 1988).

   Par-delà ces transformations, des données récentes (LaHaye, Lespérance, 1989) rappelaient cependant l'importance des écarts qui séparent encore les jeunes francophones des autres : leur probabilité d'accès au baccalauréat, avant 30 ans, est de 25,5 % alors que celle des jeunes anglophones est de 42 % et celle des jeunes allophones de 29,3 %.

4. Il ne faut pas oublier que la réforme s'est réalisée sous l'égide d'une couche sociale montante, les nouvelles classes moyennes, dont les intérêts étaient organiquement liés au développement de l'appareil scolaire. Il eut été surprenant qu'elles ne cherchent pas à occuper les premières places (à travers leurs enfants) dans cet appareil modernisé et quasi fait sur mesure. Leurs intérêts étaient donc liés à la réussite même de cette réforme et plus largement à la modernisation du Québec. C'était aussi très souvent leurs propres postes qu'ils créaient ainsi et la mise au centre du développement universitaire des sciences «nouvelles» de gestion scientifique du social assurait une plus grande légitimité à leur position dans la société, en même temps qu'elle contribuait à mettre sur pied les instruments de formation-légitimation, essentiels à leur reproduction à travers leurs enfants. Il était ainsi sociologiquement prévisible que ce soit eux qui prennent et cherchent à garder la première place. Du même coup ils ont, à des degrés différents, obligé les autres classes à entrer dans la course sous peine de perdre du terrain.

5. Jean-Luc Migué et Richard Marceau de l'ENAP viennent de publier ce qu'on peut considérer comme un manifeste de ce courant de pensée appliqué à l'enseignement primaire et secondaire (Migué, Marceau, 1989).

6. Chantale Hétu a observé que dans le secteur privé, au secondaire, 86 % des élèves étaient en mathématiques «enrichies», contre 43 % des élèves dans le secteur public (Hétu, 1980, p. 53).

7. Le désir de certains milieux, dans et hors l'école, de voir le système scolaire donner une formation d'une plus grande qualité devrait aussi pouvoir rejoindre le projet d'une école démocratique. Cependant, il semble qu'actuellement, dans un grand nombre de cas, les tenants du mouvement en faveur de la qualité optent soit pour une élévation des normes sans donner les moyens pédagogiques de s'y conformer, soit pour la multiplication des filières spéciales. Comme si qualité et nombre étaient en soi incompatibles.

BIBLIOGRAPHIE

Arsenault, Michel *et al.*, «Les valeurs des jeunes», *L'Actualité*, juin 1989, p. 28-48.

Balthazar, Louis et Jules Bélanger, *L'école détournée*, Montréal, Boréal, 1989.

Baudelot, Christian et Roger Establet, *Le niveau monte, Réfutation d'une vieille idée concernant la décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989.

Berthelot, Jocelyn, *L'école de son rang*, Québec, CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec), 1987.

Bélanger, Pierre W., *La persévérance scolaire dans la province de Québec*, Université Laval, École de pédagogie et d'orientation (texte miméographié), 1961.

Bélanger, Pierre W., «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, nº 3, 1986, p. 366-384.

Bernard, Paul, «L'insignifiance des données. Bref essai contre la stigmatisation positiviste», *Sociologie et sociétés*, vol. XIV, avril 1982, p. 65-82.

Blais, André et Stéphane Dion, «Trop d'État? Un baromètre de l'opinion», *Politique*, vol. 11, 1987, p. 43-72.

Bloom, Allan, *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987.

Bourdieu, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

Brazeau, Jacques *et al.*, *Les résultats d'une enquête auprès des étudiants dans les universités de langue française du Québec*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal (texte miméographié), 1962.

B.S.Q. (Bureau de la statistique du Québec), *Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, 1986*. Québec, Bureau de la statistique du Québec, 1986.

Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un. Rapport sur le développement social et démographique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1989.

Combs, Philip H., *The World Crisis in Education. The View From the Eighties*, New York, Oxford University Press, 1985.

Courtois, Gérard, «De l'école à l'université. L'injustice toujours recommencée», *Le Monde diplomatique*, nº 416, 35e année, novembre 1988.

Dandurand, Pierre, Marcel Fournier et Léon Bernier, «Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales», *Sociologie et sociétés*, vol. XII, nº 1, 1980, p. 101-132.

Dandurand, Pierre, en collaboration avec Michel Trépanier, «Les rapports ethniques dans le champ universitaire», *Recherches sociographiques*, vol. XVII, nº 1, 1986, p. 41-47.

Dandurand, P. et E. Ollivier, «Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation», *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, nº 2, 1987, p. 87-101.

Dandurand, Renée B., *Le mariage en question. Essai socio-historique*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988.

Dumont, Micheline, «L'instruction des filles avant 1960», *Interface*, mai-juin 1986, p. 21-29.

Faecum (Fédération des associations étudiantes sur le campus de l'Université de Montréal), *Rapport d'une enquête auprès des étudiants universitaires du Québec*. (Entrevues réalisées par la firme Léger et Lepage. Analyse des résultats par Marcel Fournier et Michel Trépanier). Document dactylographié, 1986, 56 p.

Guindon, Hubert, *Quebec Society: Tradition, Modernity and Nationhood*, Toronto, University of Toronto Press, 1988.

Hétu, Chantale, *Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire*, Cahier d'Asope, vol. XII, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1980.

Hohl, Janine, «Les milieux «socio-économiquement faibles» analyseurs de l'école», dans: M. Crespo, C. Lessard (éds), *Éducation en milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1985, p. 75-104.

LaHaye, J. et A. Lespérance, *Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-1985*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), 1989.

Lévesque, Mireille, *L'égalité des chances en éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1979.

Martin, Yves, «Concurrence et monopole en éducation», Colloque sur l'introduction de la concurrence dans le secteur public, dans: F. Séguin *et al.* (éds), *La concurrence dans le secteur public*, Montréal, Agence d'ARC Inc., 1988, p. 79-86.

Massot, Alain, *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, Cahier d'Asope, vol. V, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1979.

Montmarquette, C., M. Crespo et Jean S. Mahseredjian, «L'impact des interventions éducatives en milieux économiquement faibles: le programme de l'Opération renouveau», dans: M. Crespo et C. Lessard (éds), *Éducation en milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1985, p. 31-54.

Mendras, Henri, *La seconde révolution française, 1965-1984*, Paris, Gallimard, 1988.

MESS (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science), *Diplômes décernés par les universités québécoises, Année civile 1986*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988.

Migué, Jean-Luc et Richard Marceau, *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire: monopole public ou concurrence*, Québec, École nationale d'administration publique, 1989.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), *L'enseignement dans la société moderne*, Paris, OCDE, 1985.

Paquette, Louise, *La situation socio-économique des femmes. Faits et chiffres 1989*, Québec, Les Publications du Québec, 1989.

Recherches sociographiques, «Les cégeps vingt ans après» (numéro spécial), vol. XXVII, nº 3, 1986.

Secrétariat d'État du Canada, *Profil de l'enseignement supérieur au Canada*, Ottawa, Approvisionnements et Services Canada, 1989.

Statistique Canada, *Relevé de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1961-1962*, Cat. 81-210, Ottawa, 1964.

Statistique Canada, *L'éducation au Canada, 1985-1986*, Cat. 81-229, Ottawa, 1987.

Sylvain, Louise, Louise Laforce et Claude Turcotte, *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*, Dossiers du Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985.

Tremblay, Arthur, «Commentaires», dans: J. C. Falardeau (éd.), *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1953, p. 187-192.

Trow, Martin, «The Second Transformation of American Secondary Education», *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 2, 1961, p. 144-165.

Trudel, Marcel, *Mémoires d'un autre siècle*, Montréal, Boréal, 1987.

Les organismes d'éducation et le développement régional

Jules Desrosiers

Les organismes[1] d'éducation jouent un rôle de plus en plus actif dans le développement socio-économique de leur région. C'est un des nouveaux visages de la démocratie scolaire, l'une des formes de la lutte aux inégalités socio-économiques. Ce texte comprend trois parties. Il présente d'abord des éléments de la problématique concernant ce phénomène, ensuite il illustre le phénomène au moyen d'exemples, enfin il dégage des perspectives d'avenir.

PROBLÉMATIQUE

Impact des organismes d'éducation sur l'économie de leurs régions

Du point de vue économique, on distingue habituellement deux types d'impact des organismes d'éducation sur l'économie de leur région. L'un est dit quantitatif, l'autre qualitatif.

Impact quantitatif. La seule présence d'une université régionale, d'un cégep, d'une commission scolaire est une contribution au

développement économique régional. Ils disposent d'un budget de 20 ou 30 millions de dollars qu'ils dépensent en salaires et en achat de biens et de services. De plus, la clientèle de ces organismes dépense dans la région des sommes qui, autrement, iraient ailleurs. (Nous passons sous silence le fait, non mesurable, que ces organismes augmentent le pouvoir d'attraction qu'exercent les villes où ils sont situés sur les entreprises et leur personnel.)

On estime à 1,5 $ (dépenses de l'université et des professeurs) la valeur des retombées de 1 $ du budget d'une université régionale. Le facteur passerait à 3 $ si l'on tient compte, ce qui est raisonnable, des dépenses des étudiants[2]. D'autres études estiment que lorsqu'il y a un emploi de créé dans une université régionale, deux autres emplois sont créés dans la région immédiate[3]. Il s'agit là de retombées considérables.

Impact qualitatif. On suppose qu'à budget égal, à clientèle égale et à volume d'activité égal, les services offerts par les organismes d'éducation ont pour les régions des effets économiques plus ou moins importants suivant leur degré de pertinence par rapport à la problématique régionale. L'impact qualitatif n'est pas relié au coût de la prestation mais à sa pertinence. On mesurera un jour cet impact. Il s'agira d'évaluer le rendement d'un dollar investi dans tel service éducatif et de le comparer au rendement d'un dollar investi dans un autre service dont le rendement servira d'étalon. Pour le moment on ne peut qu'en affirmer la vraisemblance, voire l'évidence.

Le rôle des organismes d'éducation dans l'économie évolue

Il existe une forte corrélation entre le niveau de vie des personnes et des sociétés et leur niveau d'instruction. C'est pourquoi le Québec des années 1960 s'assigna l'objectif de rendre l'instruction accessible ; ce projet était justifié tant du point de vue des valeurs démocratiques que comme soutien à l'industrialisation, qui était l'une des voies principales que devaient emprunter les sociétés pour se développer économiquement. Les points de vue idéaliste et pragmatique trouvaient leur compte dans la même mesure sociale : l'accessibilité de l'éducation.

Les années 1980 quant à elles ont débuté dans une atmosphère très différente, une atmosphère de crise et de panique : récession

économique, restructuration industrielle, chômage se présentaient en même temps que 20 ans d'expérimentation et de remise en question au plan social et politique avaient produit dans la population une certaine nervosité, un certain goût de « retour à l'essentiel » et à des valeurs sûres. Constat économique déterminant : la concurrence internationale entre les pays développés était relancée sur des bases nouvelles et mal connues. La technologie et l'ouverture des marchés semblaient des fils conducteurs vers la relance, aux dires des leaders des années 1980-1985 qu'ont été les chefs financiers.

C'est alors que, à l'instar des autres pays développés, le Québec prit, pour son système d'éducation, le pari de la qualité : plus de rigueur dans la formation initiale des jeunes, choix d'orienter l'éducation des adultes d'une part vers un accroissement de la scolarité (on lui confie les décrocheurs pour mieux permettre aux polyvalentes d'exceller) et d'autre part sur l'adaptation de la main-d'oeuvre aux mutations du marché du travail. « Or, la problématique d'accessibilité des années 60 et la problématique de qualité des années 80 sont importantes, mais insuffisantes. [...]. Il faut [...], en plus d'une éducation accessible et « qualifiante », une éducation capable de s'associer étroitement au développement socio-économique régional, à ses problématiques, à ses objectifs et aux besoins particuliers de formation qu'il fait naître[4]. »

L'approche du développement régional évolue

Le développement économique est stimulé, traditionnellement, au moyen de stratégies conçues et appliquées centralement par les grands agents économiques : l'État, les grandes entreprises et, à l'occasion, les grands syndicats. Les stratégies centralisées concernent soit un secteur d'activité économique (l'agriculture, l'avionnerie...) soit un moyen de développement (allégements fiscaux, aide à l'exportation, contribution du système éducatif...). Les stratégies centralisées supposent en général que la main-d'oeuvre est mobile d'une région à une autre et définissent des critères nationaux de succès. Elles peuvent par exemple s'accommoder d'un haut taux de chômage national et d'écarts importants entre les régions. C'est ainsi par exemple qu'on considère que d'un certain point de vue économique la relance du Québec est en bonne voie, bien que 10 % des Québécois vivent du bien-être social[5] et qu'à Montréal, 350 000 personnes vivent sous le

seuil de la pauvreté[6]. Dans certaines régions, le nombre de chômeurs atteint et dépasse les 20 %.

Du point de vue industriel aussi, les stratégies traditionnelles laissent des disparités sur le territoire québécois. Certaines régions apparaissent nettement fragiles et menacées. On s'inquiète donc quant à la capacité du Québec et des régions en particulier de trouver et de garder leur place dans l'économie restructurée des années 1990. Les sources d'inquiétude sont les trois dimensions suivantes, particulièrement névralgiques, de l'activité industrielle : le changement technologique, la concurrence internationale et la création d'entreprises. Pour ces raisons, des stratèges du développement économique disent de plus en plus qu'il faut non pas cesser les stratégies centralisées mais les compléter par des stratégies décentralisées, c'est-à-dire, essentiellement, stimuler et appuyer les ressources régionales et locales dans leurs efforts en vue de créer de l'activité économique dans les régions et dans les quartiers.

Du point de vue du système éducatif, des objectifs d'accessibilité et de qualité correspondent à des stratégies centralisées. Il faut et il suffit pour atteindre ces objectifs que les jeunes nés à Dolbeau par exemple puissent s'instruire gratuitement et suivant des standards élevés chez eux, ou à Chicoutimi, ou à Québec, ou à Montréal s'ils déménagent ou si leurs parents déménagent. Mais s'ils collaborent à une approche décentralisée de développement régional, les organismes d'éducation s'ingénieront à inventer les contributions qui pourront le mieux possible stimuler et appuyer la région de telle façon que les gens puissent y « vivre dignement de leurs ressources » suivant l'expression consacrée[7].

Mission éducative, leadership, partenariat

Le développement régional est-il une mission fondamentale ou accessoire des organismes d'éducation ? Cette question n'est simple qu'en apparence. Si la mission fondamentale de l'ensemble du système scolaire se définit par un consensus explicite de la société, on conclura évidemment que le développement régional n'en fait pas partie. En effet, il n'y a pas de débat actuellement sur les finalités de l'éducation : on se repose les oreilles et on s'occupe chacun de soi ! Il y a cependant dans les faits une tendance à l'effet que les organismes d'éducation se reconnaissent comme partenaires importants du

développement régional. Pour les tenants de cette tendance, les organismes d'éducation ont à établir un équilibre entre deux obligations fondamentales qui leur incombent. Selon la formulation d'un de leurs leaders, il faut « d'une part bien former nos gens et d'autre part faire ce qu'il faut pour qu'ils trouvent chez nous les emplois qui leur permettront d'y vivre bien[8] ».

Les organismes d'éducation sont-ils moteurs ou accompagnateurs du développement régional ? Pour les personnes dont nous parlions à l'instant, un organisme d'éducation est (ou doit devenir) un partenaire majeur du développement économique régional. À ce titre, ledit organisme ne se contentera pas d'intervenir comme accompagnateur ou comme support dans des actions ou dans des plans de développement lancés par ceux qui seraient les « vrais responsables » du développement économique. Bien sûr, ce rôle de soutien est nécessaire. Mais un organisme d'éducation peut se comporter en leader du développement socio-économique régional et à ce titre prendre des initiatives qui seront des moteurs du développement socio-économique régional. C'est que l'initiative et la responsabilité du développement régional n'appartiennent en propre à aucun des agents du développement régional ni à aucun regroupement. De plus, aucun de ces agents ne semble de fait capable d'assumer pleinement cette initiative et cette responsabilité. Dans les faits, chacun des agents y va dans les limites de sa mission mais aussi de son talent, de son énergie, de ses moyens. Et, dans les faits, il reste encore de la place pour de nouvelles initiatives.

Dans les cas où un organisme d'éducation joue un rôle moteur dans le développement de sa région, on observe toujours la recherche du partenariat d'autres agents du développement régional, en particulier de ceux qui ont des missions plus spécifiquement économiques.

En matière de développement régional, c'est surtout par leurs services d'éducation des adultes que les cégeps et les commissions scolaires interviennent

Dans les cégeps et dans les commissions scolaires, le lien entre l'éducation et le développement régional naît et se développe dans le service responsable de l'éducation des adultes avant d'être pris en charge, le cas échéant, par la haute direction pour l'ensemble de l'organisme. Ce sont un certain nombre de caractéristiques de l'é-

ducation des adultes, comme service particulier à une clientèle spécifique, qui ont permis l'émergence de ce rôle des services de l'éducation des adultes. Voyons comment cela s'est produit.

N'ayant pas de clientèle captive, les services d'éducation des adultes sont habitués à repérer les « besoins » et à définir leur offre de service à partir de ces « besoins » ; ils ont pu découvrir par leur pratique la « fonctionnalité » de l'éducation : l'éducation sert à apprendre à résoudre des problèmes, le succès c'est quand le problème est réglé. Ils ont aussi découvert à quoi l'éducation peut être utile : organisation et mobilisation collective, amélioration du fonctionnement technique ou administratif d'entreprises, solution de problèmes domestiques ou communautaires, gestion de services coopératifs (logement, garderie...).

Dans plusieurs cas, leur action avait pour but d'aider des groupes à se donner un supplément de dignité par l'apprentissage de solutions à des problèmes importants (chômage chronique, analphabétisme, abandon scolaire, perfectionnement professionnel, recyclage professionnel). À la faveur de la crise de l'économie et de l'emploi, ils ont appris que la dignité de leurs concitoyens passe par la revitalisation démographique et économique de leur région, seule alternative au dépeuplement et à l'aide sociale. À ce moment-là (1980), plusieurs services de l'éducation des adultes ont donné priorité au socio-économique (et à la création d'activité économique) sur le socioculturel (loisirs éducatifs) et sur le sociocommunautaire (organisation communautaire sans but lucratif).

Ils ont, par la pratique quotidienne, eu la possibilité d'apprendre à résoudre des problèmes avec les autres leaders de la collectivité en se situant hors des formules et des rôles bureaucratiquement définis. La collaboration volontaire en vue de la solution en commun d'un problème (concertation) est familière à un grand nombre d'entre eux.

Leur expérience communautaire a permis à plusieurs d'apprendre à faire face aux problèmes de la collectivité avec ouverture, ingéniosité et détermination. Professionnellement, leur idéal est davantage l'entrepreneur que le gérant de succursale. *Leur solidarité avec leur territoire* est souvent considérable et leur champ d'action vaste.

Ils sont dans leurs organismes dépositaires des mandats et des outils pédagogiques et financiers concernant l'action dans le milieu :

accueil et référence, animation communautaire, support à l'action communautaire, formation sur mesure...

Ils sont en particulier outillés pour travailler avec des groupes non institutionnels : les entreprises, les groupes communautaires, divers ministères...

Voilà donc qui résume la problématique qui nous concerne. La situation de l'économie révèle de grandes disparités entre les personnes et entre les régions. Il y a là un problème économique, social et moral important. Mobilisées, les ressources d'une région peuvent contribuer à régler ce problème, avec l'appui des gouvernements. L'éducation est appelée à y contribuer, au nom de son rôle dans le développement économique et dans le développement intégral des personnes. Les organismes d'éducation ont commencé à accroître leur rôle dans le développement régional, souvent par le biais de l'éducation des adultes.

ILLUSTRATION

Nous avons dit plus haut que les organismes d'éducation peuvent accroître leur impact sur le développement de leur région en offrant des services adaptés à la problématique de leur région. Nous allons expliciter cette affirmation puis l'illustrer à l'aide d'exemples. L'observation révèle que souvent la formation *accompagne* le développement régional : formation sur mesure en entreprise, recyclage de travailleurs ou simplement formation professionnelle dans des champs correspondant à la structure industrielle locale. L'espace étant limité, nous avons retenu seulement six exemples, montrant tous l'éducation dans un rôle fort, celui de *moteur* du développement régional. Nous considérerons les quatre volets de la mission des organismes que sont l'enseignement, la recherche, l'animation et la participation aux projets de la collectivité.

Enseignement

L'enseignement est l'activité par laquelle les organismes d'éducation contribuent le plus au développement régional. L'enseignement contribue d'une façon importante à retenir les jeunes générations en

région. À la fin des années 1970, juste avant la crise, l'Université du Québec à Rimouski, par exemple, avait un taux de rétention de ses propres diplômés par la région de 95 %[9]. Cela est conforme à l'une des visées des universités régionales. Une autre visée de ces organismes est de rapprocher l'enseignement universitaire des adultes vivant en région. Les organismes d'éducation peuvent offrir des programmes de formation (après les avoir créés s'il y a lieu) qui correspondent à la problématique de leur région. En vérité, non seulement peuvent-ils le faire mais ils doivent le faire sinon ils contribueront au dépeuplement de leur région en préparant leur clientèle à exercer des activités professionnelles qui n'ont cours qu'ailleurs.

En plus d'agir sur le choix des programmes et des options, les organismes d'éducation peuvent agir sur les méthodes et sur les formats d'enseignement, de manière à rendre l'enseignement plus efficace, c'est-à-dire de manière à ce que les apprentissages réalisés soient transférés en situation. Cela s'applique aussi bien à la formation initiale qu'au perfectionnement ou à la formation sur mesure.

Exemple : Le Centre de création et d'expansion d'entreprises a pignon sur rue dans le centre industriel de Saint-Malo, à Québec. Aujourd'hui autonome, il est le résultat de deux initiatives du Cégep de Limoilou : la première est un ensemble de services de formation et de conseils offerts à des créateurs et créateurs potentiels d'entreprises, la seconde est un incubateur industriel. L'incubateur fut créé par un groupe d'intervenants économiques, dirigé par le cégep. Ce centre est une contribution en vue de combler une faiblesse traditionnelle du secteur manufacturier de la capitale.

Recherche

En abordant le volet recherche, on pense évidemment à la recherche appliquée. Dans une perspective de développement régional, la place qui attend les organismes d'éducation est ici considérable : l'Université au premier chef est concernée, mais aussi les deux autres ordres d'enseignement. Le choix des objets et des méthodes de recherche peut être plus ou moins pertinent, plus ou moins ajusté à la problématique régionale. Les organismes d'éducation peuvent aussi influencer la localisation et la création de centres de recherche en fonction des caractéristiques régionales.

Exemple 1 : La vallée de la Matapédia lutte depuis plus d'une dizaine d'années pour améliorer ses conditions démographiques et économiques grâce à la richesse de ses ressources forestières. La commission scolaire est l'un des leaders de ce mouvement. Ayant fait reconnaître sa vocation forestière dans l'Est du Québec et au ministère de l'Éducation, la commission scolaire a obtenu divers moyens de formation : certaines options, une forêt d'enseignement et tout récemment un centre de formation et de recherche. La recherche appliquée est utilisée pour aider à la solution de problèmes techniques et administratifs rencontrés lors de la production ou de la transformation de produits de la forêt. Un tel projet est basé sur la concertation avec les milieux forestiers, avec les milieux d'affaires, avec divers ministères et avec les trois ordres d'enseignement.

Exemple 2 : L'Université du Québec a dressé en 1987 une liste des recherches de ses constituantes régionales qui ont un impact sur le développement régional[10]. En voici quelques exemples :

- Impact des technologies nouvelles sur l'emploi dans les secteurs d'activités économiques significatifs de la région
- Prévention de la faillite
- Gestion du redressement
- Gestion des bleuetières et techniques de production et de transformation des bleuets
- Structure décisionnelle de l'industrie de la pêche et rentabilité des entreprises
- Productivité et conditions de travail dans les zones affectées par la tordeuse des bourgeons de l'épinette
- Suivi de l'implantation des changements technologiques dans trois usines de transformation de poissons d'eau profonde
- Mise au point d'un test rapide de détection de la fraîcheur des poissons et fruits de mer
- Les fermetures d'usines dans la région 04 : causes, perspectives, remèdes.

Animation

L'animation peut viser à informer et à sensibiliser l'ensemble ou une partie choisie de la population aux caractéristiques de la région,

comme son histoire, son économie, sa population, ses ressources, les services qu'elle offre, dans le but de stimuler l'identification et la mobilisation. L'animation peut aussi viser à organiser l'action collective. Enfin, elle peut viser à informer et à sensibiliser les groupes au sujet de techniques qu'un organisme de formation peut mettre à leur disposition.

Exemple : L'exemple classique se situe à l'époque des Opérations-Dignité (années 1970) ; il a pour scène un regroupement de trois villages officiellement voués à la fermeture, le JAL, dans la vallée du Témiscouata. Le JAL fut l'objet d'une vaste opération d'animation dirigée par la Faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation de l'Université Laval et par la Commission scolaire régionale du Grand-Portage et dont le but était la relance économique de ce territoire. Apprentissage du travail en groupe, inventaire de ressources, inventaire des idées de relance, évaluation technique desdites idées, élaboration de projets, formation de créateurs d'entreprises (avant la lettre) en furent les principales étapes. Par le nombre d'emplois créés (6 ans après le début, on en comptait 287 dont la moitié étaient qualifiés de permanents, les autres de temporaires[11]), l'opération est un succès.

Participation aux projets de la collectivité

La participation à des projets de la collectivité repose sur une vraie disponibilité des ressources physiques, matérielles, humaines et même financières de l'organisme aux projets et problèmes de la collectivité touchant le développement régional.

Exemple 1 : Plusieurs organismes d'éducation des trois ordres ont eu une présence active et utile à des sommets économiques régionaux récemment dans les régions 04, 03, 09 et 01. Ils ont joué des rôles majeurs comme la présidence de zones, l'élaboration, la négociation et la promotion de projets, sans compter les services techniques d'animation et de secrétariat.

Exemple 2 : La Commission scolaire régionale Tardivel, en association avec le Cégep F.-X.-Garneau, joue un rôle important dans la création du Fonds de développement régional de Portneuf. Ce fonds est destiné à appuyer la création d'entreprises en mettant du capital de risque à la disposition des promoteurs. C'est à cause de la compétence en animation et de la crédibilité de la commission scolaire

que les autres agents économiques de la région ont demandé au directeur de l'éducation des adultes d'être leur leader.

Nous limitons ici, à regret, la présentation d'exemples. Nous espérons avoir, par cette présentation, suggéré que ce champ d'activité est en pleine expansion et que les projets collent à la variété des problématiques régionales et locales.

LES TENDANCES, LES PROBLÈMES, LES SOLUTIONS

Les organismes d'éducation doivent-ils supporter davantage le développement socio-économique de leur région? Le feront-ils?

Un certain nombre de facteurs suggèrent que oui. Les voici :

- Les prises de position se multiplient ces années-ci en faveur du développement régional. Un colloque international réunissait 754 personnes à Montréal en décembre 1988 sous le thème *Le local en action*. Le Conseil des affaires sociales vient de lancer un appel à la lutte aux disparités régionales dans son rapport *Deux Québec dans un*. La Ville de Montréal prépare une « politique de développement local ». Elle s'appuiera sur le dynamisme interne des quartiers dans le but d'aider les moins favorisés à prendre leur place dans la vie socio-économique montréalaise. Mais l'événement majeur est sûrement le suivant :

  Le Gouvernement du Québec vient de se donner un *Plan d'action en matière de développement régional*[12]. L'ensemble de ce plan est « basé sur [...] les dynamismes propres à chaque région » (p. 13). Il propose de mettre l'accent sur l'entrepreneurship, le développement technologique, la concertation, l'adaptation des mesures gouvernementales aux réalités régionales et l'appui aux régions en difficultés.

  Pour sa réalisation, il fait appel aux partenaires du développement régional et notamment aux organismes d'éducation.

Du côté du système d'éducation lui-même, plusieurs faits témoignent d'une implication croissante.

- Une recherche non exhaustive a permis de repérer au Québec plus de 100 exemples récents où les organismes d'éducation

jouent un rôle actif dans le développement socio-économique de leur région[11]. On sait par ailleurs que l'implication des organismes est inégale.

- Les universités du Québec se sont donné depuis cinq ans des mécanismes de liaison université-entreprises pour mieux cibler leurs interventions de recherche appliquée dans la double perspective de développement de la région et de respect des missions de l'université.
- Le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science encouragent les commissions scolaires et les cégeps à s'impliquer davantage dans le développement socio-économique de leur région. Ils utilisent divers moyens, notamment un *Programme d'aide au démarrage de projets où l'éducation des adultes est liée au développement socio-économique régional*. Ce programme comprend un document de réflexion et des subventions. (32 projets se sont vu accorder 600 000 $ en 1988-1989. Plusieurs projets font l'objet d'une concertation commission scolaire-cégep.)
- Depuis 1984, plusieurs événements et activités ont eu lieu, portant spécifiquement sur le rôle de l'éducation dans le développement socio-économique régional et réunissant des ministères, des cégeps, des commissions scolaires et d'autres partenaires du développement des régions. Mentionnons cinq colloques nationaux, un grand nombre de colloques régionaux et dix missions au Canada anglais et à l'étranger. Plusieurs études ont été publiées.
- La Fédération des cégeps, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, les associations respectives des directeurs généraux, des directeurs et des coordonnateurs de l'éducation des adultes dans les cégeps et les commissions scolaires se sont engagées, par des moyens divers, à développer le lien entre l'éducation et le développement régional.
- Le Conseil supérieur de l'éducation prépare un avis au ministre sur le rôle des organismes d'éducation en matière de développement régional. C'est en soi un indice de l'importance de la question.

Cette énumération, pour impressionnante qu'elle soit, ne doit pas porter à conclure que le développement régional endogène est

un phénomène qui va de soi et que l'entière collaboration des organismes d'éducation lui est acquise. Voici en effet un résumé des obstacles au développement régional comme tendance socio-économique et des freins à une plus grande contribution des organismes d'éducation.

- Pour certains leaders de l'économie québécoise, tout ce dont le Québec a besoin, c'est d'un Montréal fort (haute technologie, vocation internationale). Ainsi, le Québec aura les moyens financiers d'« assister » les régions, les quartiers et les groupes en difficulté.
- Plusieurs dirigeants de ministères et de grandes entreprises ne croient pas aux capacités des régions de se développer ; dans les régions, il arrive que les populations manquent de confiance et de détermination.
- Dans tous les secteurs d'intervention publique (transport, éducation, recherche, etc.) les régions sont en concurrence avec Montréal et Québec pour le partage de ressources financières limitées.
- À l'intérieur même du système scolaire, on cherche à réduire le nombre des attentes de la société face à l'école publique. Par ailleurs, on veut que l'école « excelle » dans le cadre de sa « mission fondamentale », c'est-à-dire qu'elle concentre ses efforts sur la scolarisation. Dans cette perspective, on est porté à laisser le développement socio-économique aux instances à vocation économique.
- Dans le contexte de la recherche de l'excellence scolaire, on a tendance à appliquer les mêmes objectifs et les mêmes normes à l'éducation des jeunes et à celle des adultes. C'est ce qu'on appelle l'intégration de l'éducation des adultes (ou l'harmonisation). Comme tous les dossiers non traditionnellement scolaires, l'éducation des adultes liée au développement régional est restreinte par la tendance « intégrationniste ».
- Les programmes de financement de la recherche sont mal adaptés aux problèmes des petites et des moyennes entreprises en région, et ces dernières n'ont pas de budget propre de recherche. La même difficulté existe d'ailleurs concernant la formation sur mesure dans les petites entreprises. Les PME jouent pourtant un

rôle essentiel dans le tissu économique des régions et ont bien sûr besoin de la recherche et de la formation.

- L'inertie du système scolaire s'oppose à son adaptation aux impératifs du développement régional et complique la réalisation de cas comme ceux que nous avons énoncés plus haut. Par exemple, les normes d'évaluation des enseignants universitaires, les normes de financement de la formation, la planification des options professionnelles représentent autant de difficultés objectives à solutionner lorsqu'on veut adapter les prestations des organismes de formation aux nécessités du développement régional endogène.

Il y a donc un certain nombre d'obstacles à une implication accrue des organismes d'éducation dans le développement régional. Pour que les organismes malgré tout aillent de l'avant, il faut que soient prises un certain nombre de mesures, tant au niveau des organismes que des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Pour accroître leur implication, les organismes devraient :

- Clarifier leur position dans le développement régional. Par exemple, le directeur général d'une commission scolaire proposait que les organismes d'éducation se reconnaissent responsables du placement de leurs diplômés[14].
- Confier des mandats à leur personnel et en accepter les conséquences sur leur emploi du temps.
- Consacrer des sommes aux actions reliées au développement régional. Ces sommes peuvent venir des « surplus » réalisés grâce à certains services offerts aux adultes et même, dans le cas des commissions scolaires, du produit de la taxe.
- Se reconnaître et se faire reconnaître (par des gestes) comme des partenaires du développement économique régional.
- Adopter une attitude de développement régional plutôt que de développement de l'organisme, c'est-à-dire offrir les services qui correspondent le mieux à la problématique de la région plutôt que d'accroître leur volume d'activités. (Une telle adaptation est pressante en matière de formation sur mesure.) Développer des habitudes de concertation avec leurs partenaires et, avant tout, avec les autres organismes d'éducation (il y va de leur crédibilité).

- Développer leur compétence et leurs connaissances concernant leur intervention dans le développement socio-économique régional.

Par ailleurs, les organismes ne peuvent pas significativement accroître leur intervention en développement régional sans que leurs ministères de tutelle ne leur facilitent la chose. Pour que cela se passe, les ministères concernés devraient prendre les mesures suivantes :

- Rappeler ou raffermir leurs prises de position concernant l'importance de l'implication des organismes dans le développement régional, suite notamment à la parution du *Plan d'action gouvernemental en matière de développement régional*[15].
- Accroître les ressources financières et humaines consacrées tant au support aux projets des organismes qu'à la recherche et à l'instrumentation.
- Ne pas orienter inutilement les organismes mais rester à l'écoute des priorités forcément variées des régions.
- Développer leur capacité de gérer les conséquences des projets régionaux sur les planifications nationales (v.g. concilier projets régionaux et planification du développement des options professionnelles ou des programmes universitaires).
- Développer la concertation avec les autres partenaires centraux du développement régional et au premier chef ceux de l'éducation (secondaire, collégial, universitaire).
- Rendre la formation sur mesure accessible aux petites entreprises. Faciliter le financement de la recherche appliquée à des problèmes et à des problématiques régionales et en particulier aux PME. (Ces suggestions concernent les organismes financeurs de la recherche et de la formation, et pas seulement les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science.)

POST-SCRIPTUM

Étant donné que les commissions scolaires ont un rôle plus important à jouer dans les territoires moins développés que dans les territoires plus prospères, où l'on retrouve en général les universités et les collèges, et étant donné que le Plan d'action du gouvernement contient

un volet intitulé « soutien aux régions en difficultés », pourquoi le ministère ne déclencherait-il pas une action prioritaire et à long terme en vue de stimuler et d'appuyer les commissions scolaires concernées dans leurs efforts pour contribuer au développement de ces régions, en concertation avec les autres partenaires du développement régional.

NOTES

1. Organisme est le terme générique utilisé pour désigner les établissements (écoles, collèges, universités) et les autres entités qui offrent des services éducatifs sans passer par des établissements. Par exemple, une commission scolaire, par son service d'éducation des adultes, offre des services dans les entreprises ou dans les collectivités.
2. Université du Québec, *L'Université du Québec et sa présence en région*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1987, p. 24.
3. Mario Polèse et Jules Léger, *L'impact des universités sur le développement économique régional*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil des universités, 1979, p. 41.
4. Gouvernement du Québec, *L'éducation des adultes liée au développement régional*, document de réflexion, Québec, ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, p. 3.
5. Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un. Rapport sur le développement social et démographique*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1989.
6. Chiffres cités par Bryant McDonough, directeur général de l'OPDQ pour Montréal lors du colloque : *Développement régional, perspectives, enjeux, partenariat*, tenu en avril 1989 à Montréal.
7. Gilles Roy, *Formation comme support au développement régional*, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1981, p. 32.
8. Roch Nadeau, lors d'une réunion préparatoire au colloque *Les commissions scolaires et le développement régional*.
9. Cité par Guy Massicotte lors d'une entrevue téléphonique en août 1989.
10. Université du Québec, *op. cit.*, p. 48, 60, 61, 65, 75.
11. Gilles Roy, *op. cit.*, p. 73.
12. Gouvernement du Québec, *Québec à l'heure de l'entreprise régionale, plan d'action en matière de développement régional*, Québec, Office de planification et de développement du Québec (OPDQ), 1988.
13. Il s'agit d'une recherche non publiée réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation en 1989.
14. Roger Richard, intervention à la table ronde du colloque *Les commissions scolaires et le développement régional*, Sainte-Agathe, avril 1989.
15. De l'avis même du ministre responsable, M. Marc-Yvan Côté, il y a une communauté d'approche frappante, en matière de développement régional, entre le *Document de réflexion* du MEQ-MESS et le *Plan d'action en matière de développement régional*. M. Côté s'adressait aux participants du colloque *Les commissions scolaires et le développement régional*, déjà mentionné.

Le défi des milieux défavorisés

Marcel Saint-Jacques

Quand nous jetons un coup d'oeil dans le rétroviseur de la problématique des milieux défavorisés, quel chemin parcouru voyons-nous ?

Aussi loin que notre vue puisse porter, nous trouvons à Montréal, vers les années 1960, une vive sensibilité, une sorte de soif de justice aussi bien dans le clergé qu'à l'université ; nous percevons cette même soif chez certaines personnes du milieu scolaire qui commencent à s'inquiéter de l'inégalité des chances pour les jeunes qui vivent en milieux défavorisés. De l'avis de ces diverses autorités, les handicaps économiques se combinent aux handicaps académiques et impliquent pour ces enfants plus de difficultés et en même temps moins de chances d'avoir accès aux biens culturels.

Dans la foulée de la Révolution tranquille, prévalent dès lors l'euphorie et l'effervescence des débuts de la « guerre à la pauvreté ».

La Commission des écoles catholiques de Montréal engage le combat la première ; elle dépasse le stade de la dénonciation des injustices sociales. Elle identifie des zones grises de pauvreté ; elle

expérimente un projet-pilote à l'école Jean-Jacques-Olier et élabore une carte de la pauvreté pour affecter un certain budget aux écoles ainsi désignées. La dimension sociale s'infiltre alors dans l'école avec la présence active de spécialistes et de parents. L'école, devenue quelque peu communautaire, multiplie ses exigences vis-à-vis de ses enseignants. Devant de telles exigences, la mobilisation des enseignants contraints à prendre un tel virage oscille entre l'inquiétude et l'enthousiasme. L'école devient un champ de bataille où le parachutage de budgets spéciaux, de supports particuliers est accompagné de la systématisation de critères plus valides dans la définition des handicaps qui caractérisent les milieux, les écoles et les élèves. Tout est prêt pour une intervention de plus large envergure ; la Commission des écoles catholiques de Montréal, en 1970, dénomme « Opération renouveau » cette action concertée. La création, en 1973-1974, du Conseil scolaire de l'île de Montréal consacre la reconnaissance des inégalités scolaires en termes de politique et de distribution de ressources aux commissions scolaires de son territoire.

Enclenchée par la Commission des écoles catholiques de Montréal relayée par le Conseil scolaire, cette volonté de discrimination positive sera endossée, plus tard, par le ministère de l'Éducation dans son énoncé de politique.

Par cet énoncé, *L'école s'adapte à son milieu*, publié en 1979, le ministère déclare à son tour la guerre à la pauvreté ; c'est un troisième allié.

Tout en trouvant difficile de généraliser une politique de soutien en milieu hétérogène où la richesse et la pauvreté se frôlent, le ministère, dans son essai de rattrapage, reconnaît le bien-fondé de la stratégie d'intervention développée par la Commission des écoles catholiques de Montréal et le Conseil scolaire : il favorise ainsi le programme « Passe-Partout » et la prolifération de maternelles 4 ans.

Le mouvement prend de l'ampleur et préconise le regroupement des personnes qui génèrent des expériences analogues ; il s'étend à Toronto, dans l'Ouest canadien et encore plus loin. Les intervenants espèrent une législation nationale sur cette notion de milieux défavorisés. Chose certaine, même si des mesures spécifiques ne sont pas obtenues du gouvernement fédéral, la prise de conscience s'élargit. Un colloque national sur l'éducation en milieux défavorisés se tient

depuis quelques années; dernièrement, en 1988, à Montréal il a regroupé plus de 800 délégués de 8 provinces canadiennes; cela témoigne éloquemment du chemin parcouru depuis les premiers kilomètres franchis il y a plus de 20 ans. La lutte est sortie des premières tranchées.

BILAN DES PREMIERS COMBATS

Dans le champ scolaire, quel est le bilan de cette soif de Justice? Où sommes-nous rendus? L'égalité des chances est-elle maintenant réalisée?

Cette guerre à la pauvreté exige le réajustement périodique de la ligne de tir. La famille est la première cible visée par les travailleuses sociales, corps d'élite dans ce champ de bataille. La cible suivante, l'enfant en difficulté! Les ingénieurs du quotient intellectuel entrent dans l'école. Par la suite, les enseignants subissent le mitraillage des psychologues et des psycho-éducateurs.

Durant tout ce temps, les troupes se dispersent et luttent pour s'approprier l'idéologie de l'égalité des chances. Cette égalité, dont tout le monde parle, concerne d'abord tous ceux qui ont peu de chances: les enfants pauvres. Ensuite, elle touchera des minorités: les enfants doués, puis ceux des communautés culturelles.

Les ordres se multiplient: démocratisation de l'enseignement, école milieu de vie, école communautaire, école centrée sur l'apprentissage, *back to basics*. La couleur de l'école « s'harmonise » avec celles des partis politiques qui se succèdent au pouvoir. L'option de départ, la recherche de la justice collective, se camoufle en justices partisanes; l'égalité devient l'équité et cette équité elle-même cède la place à l'efficacité.

Malgré toutes ces manoeuvres de diversions, idéologiques, scolaires et autres, la lutte à la pauvreté gagne du terrain sur l'île de Montréal. Les huit commissions scolaires du Conseil scolaire s'entendent pour construire un bastion inattaquable: ce sera le rattrapage en milieux défavorisés. Pour y arriver, elles se donnent des outils objectifs: la carte de la défavorisation[1] permet d'identifier (lors de chaque recensement), au niveau du territoire montréalais, la concentration de la

défavorisation. Cette carte permet de classifier[2] toutes les écoles de l'île selon un indice de défavorisation et d'attribuer aux écoles les plus défavorisées des allocations budgétaires supplémentaires. Naissent ainsi des maternelles 4 ans, des projets locaux scolaires, culturels, communautaires et des programmes de nutrition.

Cette prise de conscience sociale de la guerre à la pauvreté en milieu scolaire, effectuée par les huit commissions scolaires, serait-elle digne d'une médaille d'honneur, de la croix de guerre? Jugez-en par vous-mêmes. Le Conseil perçoit annuellement la taxe scolaire (plus de 50 000 000 $) des municipalités où se trouvent situées les huit commissions scolaires; cela fait, il retient 5 000 000 $ du fruit de cette taxe pour les milieux défavorisés. La carte de la défavorisation indique que la concentration de la défavorisation ne se trouve que dans cinq de ces huit commissions scolaires. Trois d'entre elles ne bénéficient donc pas de ce 5 000 000 $; malgré cette perte objective, elles maintiennent leur principe de base: pour effectuer le rattrapage souhaité en milieux défavorisés, l'égalité des chances doit passer par l'inégalité des ressources!

Qui sont les bénéficiaires de telles ressources? En 1988-1989, 35 214 enfants sur 118 045 constituant la population scolaire de l'île, soit 30 % répartis dans 105 écoles primaires sur un total de 336. Cette manne, qui nourrit 35 214 enfants, sert dans les commissions scolaires à élaborer des plans d'action locaux et des stratégies d'intervention particulières. Dès lors, la guerre se transforme en guérillas: guérilla contre l'échec scolaire de ces enfants dans les matières de base; guérilla pour donner aux enfants l'accès aux biens culturels, guérilla pour fournir des «armes» efficaces aux parents pour répondre à leurs propres besoins; guérilla donc pour venir en aide à ces enfants dans leurs apprentissages scolaires au niveau préscolaire, au niveau primaire et exceptionnellement au niveau secondaire.

Durant tout ce temps, qu'a été le moral des troupes situées sur la ligne de feu? Variable. Devant une approche médico-pathologique qui considère la famille en termes de handicaps multiples, le moral du personnel scolaire est au plus bas. «Il n'y a rien à faire...» Cela dure un temps. Avec l'approche psychopathologique, le moral remonte et passe du noir au gris: les enfants caractérisés «socio-affectifs» reçoivent le traitement de choc des fantassins du comportement: les psychologues. Dans ce contexte, en sortant ces élèves des classes, les

enseignants peuvent enfin respirer. Aujourd'hui, le moral tire vers le bleu, avec l'appui de l'artillerie légère (conseillers pédagogiques, enseignants-ressources, orthophonistes, orthopédagogues, psycho-éducateurs) qui vient appuyer les enseignants aux prises avec les difficultés d'une clientèle EDAA (enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage). La préoccupation pédagogique est passée à l'avant-scène de l'intervention. Les pédagogues prennent l'initiative pour la conserver. Sur cette période de 20 ans, certains intervenants scolaires ont mis au point leurs attitudes vis-à-vis des milieux défavorisés. La perception négative qu'ils avaient des différences s'est transformée progressivement en une représentation plus réaliste et plus sereine des enfants et des parents. D'une connaissance négative, ils sont arrivés à une certaine reconnaissance des milieux défavorisés : les enfants de ces milieux sont attachants et sont capables de performances. Leurs parents sont « parlables » et peuvent beaucoup apporter aux enseignants. Leur vision ayant évolué, ils ont cherché des approches, des moyens de communication plus connectés à la réalité des milieux défavorisés.

LE SECOND SOUFFLE

La guerre est-elle gagnée pour autant? Si le bilan des vingt premières années aligne des résultats incontestables, la satisfaction des succès n'éteint pas le feu des frustrations. Il reste des missions possibles à accomplir pour les vingt prochaines années.

Le défi de la démocratisation de l'enseignement reste entier et devient plus complexe. Le système scolaire, les commissions scolaires et les écoles doivent porter un jugement critique sur leur façon actuelle de composer et de servir la diversité de leurs populations scolaires. De plus, le champ scolaire, dans une perspective de lutte à la pauvreté, doit réaffirmer son option fondamentale de justice pour tous, en se rappelant que l'école, dans sa recherche d'excellence, si elle ne sert pas cette justice, elle sert l'injustice.

Relève vraiment le défi de la démocratisation l'école qui construit à partir des forces de chaque enfant poussées à pleine capacité en tenant compte de ses conditions d'existence et de sa vulnérabilité.

Relève le défi le système scolaire qui intègre ses enfants pauvres, ses enfants immigrants avec les enfants de classes moyenne et riche, en vivant la tension inhérente à cet alliage explosif. Ce système scolaire considère alors cette tension comme une occasion spéciale de stimuler la découverte et l'application d'approches nouvelles et d'organisations fonctionnelles : c'est aussi une occasion d'utiliser les activités « réservées » aux surdoués, comme enrichissement pour la clientèle dite défavorisée ; c'est enfin une occasion de développer, chez les enfants défavorisés, les habiletés réservées aux enfants de l'élite.

Cela exige des enseignants postés sur la ligne de feu, de passer d'un niveau de connaissance du milieu défavorisé, d'un savoir et d'un savoir-faire, à un système intériorisé. Ce système dépasse la connaissance initiale basée sur des stéréotypes ou des images qui ne signifient pas correctement les individus et leurs véritables conditions d'existence de plus en plus lourdes.

Il reste aux troupes d'élite, les dépisteurs d'embûches et de mines, à bien évaluer la charge explosive de leurs interventions : il leur faut relativiser le poids attribué aux tests et à la signalisation des enfants en difficulté. N'arrive-t-il pas qu'en évaluant les enfants en difficulté et en les concentrant dans des mesures d'aide, tels les cheminements particuliers... on en fasse des prisonniers ; même réintégrés au « régulier », ils dégénèrent à leurs propres yeux et à ceux de leurs pairs ; ils se considèrent naturellement comme des enfants « usagés » et de peu de valeur.

À un niveau plus dégagé de la grisaille et de la lutte quotidiennes, au ministère de la guerre à la pauvreté scolaire, en regardant tout le chemin déjà parcouru, il apparaît plus profitable d'arrêter l'utilisation du « zapping » dans les changements scolaires imposés aux utilisateurs. Ces changements forcés ont toujours été faits en termes de simple stratégie et ont exclu les acquis du passé. Devant des populations scolaires multiples, le ministère de la guerre à la pauvreté devra apporter des solutions et des stratégies multiples sans fractionner l'ensemble.

Qu'advient-il, dans ces conditions, du nerf de la guerre ? La carte de la défavorisation, effectuée à partir des données du recensement de 1986 fournies par Statistique Canada, montre qu'il y a plus de pauvres à Montréal qu'en 1981. Le ministère de l'Éducation du Québec investit à Montréal 1 800 000 $ annuellement dans les milieux défa-

vorisés ; le Conseil scolaire ajoute 5 350 000 $ dans les écoles défavorisées. Cela est nettement insuffisant, puisque ces montants sont assez stables depuis quatre ans et qu'un mémoire[3] du Conseil scolaire (1987) indiquait déjà que le budget souhaité pour les milieux défavorisés devrait être de l'ordre de 12 622 530 $ tandis que celui souhaité pour les immigrants scolaires devrait s'élever à 6 770 000 $. De toute urgence, le MÉQ doit fournir aux commissions scolaires d'autres moyens moins suicidaires que le recours au référendum, afin qu'elles puissent hausser le taux de la taxe scolaire. Toutefois, à la liberté d'action des commissions scolaires, le MÉQ doit leur imposer l'imputabilité sans laquelle la guerre à la pauvreté risque de devenir plus une opportunité qu'une priorité.

Faut-il en outre mentionner que les interventions en milieux défavorisés touchent actuellement le préscolaire et le primaire et ignorent le secondaire, faute de munitions ?

De plus, dans les écoles où les deux problématiques sont présentes, les ressources étant encore plus insuffisantes, il arrive qu'on restreigne l'utilisation des ressources prévues pour tous les enfants de ces milieux pour les affecter uniquement aux enfants immigrants qui éprouvent des difficultés linguistiques. D'où, glissement des ressources vers une population en besoin au détriment d'une autre population scolaire déjà laissée pour compte. Certaines mesures devenues très populaires provoquent une escalade, une course aux armements entre alliés de combat. Nous pouvons vraiment nous demander si l'implantation massive des maternelles 4 ans sert au rattrapage des enfants en milieux défavorisés ou plutôt au marchandage exercé par certaines commissions scolaires, auprès des parents, en vue de grossir leurs effectifs.

Y aurait-il encore de la place pour d'autres alliés ? Les héros d'hier sont-ils fatigués ? Les universités, présentes dès le début au « débarquement » dans les écoles défavorisées, ont effectué ces dernières années un repli stratégique. Elles ne donnent plus de cours relatifs à la problématique des milieux défavorisés, dans le cadre de la formation des maîtres... : elles optent pour une nouvelle sensibilité et offrent des cours en éducation interculturelle.

La presse écrite et parlée va dans le même sens que les universités ; elle observe une certaine loi du silence. Les milieux défavorisés

ne font plus l'objet d'un débat public. Une sorte d'amnistie ou d'amnésie touche les enfants pauvres.

Du côté syndical, le discours des enseignants favorable aux enfants de milieux défavorisés ferait du syndicat un allié redoutable. Pour cela, ce discours doit cependant se traduire en gestes de discrimination positive à l'intérieur d'une convention collective. De tels gestes sont attendus depuis 2 ans (cf. le rapport du Conseil supérieur de l'éducation 1970-1971).

Dans le second souffle de la guerre à la pauvreté, toutes les instances du champ scolaire doivent remonter au front et redémocratiser l'enseignement en regard de la justice. L'option en faveur de la justice au quotidien, la priorité de l'égalité des chances par l'inégalité des ressources, la « réanimation » de la dimension sociale doivent être les injecteurs de tout acteur du champ scolaire favorable à la démocratisation de l'enseignement.

NOTES

1. Carte de la défavorisation et degré de défavorisation des unités de planification scolaire du territoire du Conseil scolaire de l'île de Montréal (février 1989).
2. Classification des écoles primaires par ordre décroissant de l'indice de défavorisation – inscriptions au 30 septembre 1988 (février 1989).
3. Enfants de milieux socio-économiques faibles et enfants immigrants – ressources additionnelles (avril 1987).

Organisation scolaire et diversité culturelle : une équation à plusieurs inconnues

Jean-Pierre Proulx

L'organisation scolaire, principalement dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire, repose depuis bien avant la création du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) sur deux caractéristiques des personnes qui les fréquentent : leur religion et leur langue. La première a servi de fondement à l'élaboration de notre système confessionnel, catholique et protestant ; la seconde explique sa dualité linguistique : compte tenu des dispositions de la Charte de la langue française (1977) et de la Charte canadienne des droits et libertés (1982), l'enseignement se donne en français et en anglais. Mais comme les enfants ne sont pas ni tous catholiques ou protestants, ni tous francophones ou anglophones, se pose le problème du pluralisme religieux et de l'intégration des enfants appartenant aux diverses communautés culturelles à l'école française.

Une troisième caractéristique des personnes, plus difficilement définissable mais non moins réelle, est leur statut socio-économique. C'est sur lui que repose en partie, quoique implicitement, la division de notre système scolaire en secteur public et secteur privé.

Notre propos consistera donc à examiner succinctement les problèmes qui se posent relativement à chacun de ces éléments structurants que sont la confessionnalité, le caractère privé et public de notre système d'enseignement, sa dualité linguistique, pour clore sur les questions que soulève la diversité culturelle au regard de l'intégration des communautés culturelles à l'école française.

LA CONFESSIONNALITÉ

Constatons d'abord qu'à l'heure de la nouvelle Loi sur l'instruction publique (la loi 107), adoptée en décembre 1988, les commissions scolaires «pour catholiques» et «pour protestants» que nous connaissons depuis 1971 sont à l'aube d'un changement important. Le gouvernement pourra, prévoit la loi, les remplacer par des commissions scolaires «francophones» ou «anglophones» quand un certain nombre d'obstacles politico-juridiques auront été levés.

En effet, alors que ce changement fait l'objet d'un large consensus dans le milieu de l'éducation, les commissions scolaires protestantes et la Commission des écoles catholiques de Montréal s'y opposent toujours : l'avènement des commissions scolaires linguistiques, pensent-elles, porterait préjudice à leurs droits et privilèges constitutionnels en matière de confessionnalité. Le gouvernement a donc entrepris de tester lui-même en Cour d'appel du Québec la constitutionnalité des changements déjà votés en principe.

Le problème ici est d'abord celui du temps : avant que ne tombe la réponse ultime de la Cour suprême du Canada, il faudra attendre au minimum encore trois ans. Et dans l'hypothèse où cette réponse serait défavorable au gouvernement, il faudra entamer, si l'on tient encore au changement, des négociations constitutionnelles extrêmement complexes dans la mesure où les garanties accordées par l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 touchent plusieurs provinces et, au premier chef, l'Ontario.

Le débat deviendra éminemment politique : comme les protestants sont principalement des anglophones, cette négociation constitutionnelle, on peut l'imaginer, va réveiller les vieux fantômes à travers le Canada. Dans cette hypothèse, nul ne peut prédire quand le débat,

devenu soudain pancanadien, trouvera sa solution. Bref, cette question annonce un autre petit Lac Meech !

À court terme cependant, le statu quo pose aussi un problème. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le changement est souhaité. Depuis l'adoption de la Charte de la langue française, en 1977, les commissions scolaires protestantes ont dû ouvrir des dizaines d'écoles françaises pour les élèves qui doivent recevoir l'enseignement en français mais veulent néanmoins fréquenter l'école protestante. Tant et si bien que cette clientèle, qui n'atteignait guère 2 000 élèves en 1976, dépassait les 21 000 en 1988-89. Les commissions scolaires protestantes, dont toute la tradition plus que centenaire est tournée vers la culture anglophone, assistent donc à une francophonisation intérieure croissante qui n'est pas sans créer des tensions. On le constate quand il s'agit de transformer une école anglaise en école française. Mais, en même temps, ces mêmes écoles françaises opèrent dans un environnement politique et administratif essentiellement anglophone et préconisent un bilinguisme inspiré tout droit de la doctrine fédérale en la matière. La querelle autour du droit des protestants d'enseigner l'anglais en première année dans leurs écoles françaises y trouve directement sa source.

Par ailleurs, la moitié des enfants inscrits dans les écoles franco-protestantes sont des anglophones ou des allophones, d'où ce paradoxe, maintes fois décrit, de ces commissions scolaires contrôlées par la communauté anglophone qui se voient confier la responsabilité d'acculturer les enfants d'immigrants à une société québécoise résolument française !

La confessionnalité soulève cependant d'autres problèmes à l'école même, et en particulier à l'école catholique où elle n'a pas, bien entendu, la même portée qu'à l'école protestante. Pour l'heure, à peu près toutes les écoles du Québec sont officiellement catholiques ou protestantes, parce qu'elles ont été formellement reconnues telles par les Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation à compter de 1974. Les écoles non confessionnelles que réclamait le Mouvement laïque de langue française, au début des années 1960, et qu'avait proposé ensuite d'ouvrir la Commission Parent, n'ont jamais vu le jour. Vingt-cinq ans plus tard, les confessions catholique et protestante occupent encore à peu près toute la place dans le système public. Tout au plus, a-t-on assisté, dans l'école catholique,

à des ajustements pour la rendre davantage compatible avec son caractère public. Ainsi, en 1982, on a remplacé le régime d'exemption de l'enseignement religieux par celui de l'option entre l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral non confessionnel.

L'échec de l'avènement d'un pluralisme religieux ouvert dans notre système scolaire mériterait à lui seul une longue analyse. On ne peut ici qu'évoquer pêle-mêle, et à titre d'hypothèses, certains facteurs : d'abord la prédominance du catholicisme, malgré l'éclatement de la communauté ecclésiale, comme « liant » culturel de la société québécoise et, en particulier, comme lieu d'intégration des valeurs morales fondamentales ; la pérennité de la force politique de l'épiscopat ; une conjoncture démographique défavorable à la multiplicité des modèles d'école.

Pour sa part, l'école catholique entend toujours intégrer la foi catholique dans son projet éducatif. Toutes les dimensions de l'école sont donc a priori touchées. Cette conception soulève un premier problème pour les catholiques eux-mêmes : le pluralisme ambiant, surtout dans la région métropolitaine et en milieu urbain, empêche de réaliser cet objectif de manière satisfaisante. Ce pluralisme apparaît même tellement menaçant qu'à la demande du Comité catholique, l'Assemblée nationale a, en 1986, puis à nouveau en 1988, par des clauses dérogatoires aux chartes canadienne et québécoise des droits et libertés, placé l'école catholique (et protestante) à l'abri des poursuites judiciaires que d'aucuns pourraient entamer au nom de la liberté de religion et de l'égalité des citoyens devant la loi.

C'est d'ailleurs là un autre élément particulièrement problématique. On n'a pas encore réussi à assurer la pleine égalité des citoyens en matière de liberté de conscience et de religion. Les dispositions de la loi 107 touchant spécifiquement la religion ne sont pas non plus de nature à faire évoluer la situation, puisqu'elles garantissent dans le régime public, même dans les écoles éventuellement non confessionnelles, la prééminence des droits et privilèges des catholiques et des protestants en matière d'enseignement religieux et d'animation pastorale.

Mais le changement pourrait venir, si cela se réalise un jour, de la nouvelle dynamique que vont engendrer les commissions scolaires linguistiques. En effet, les écoles franco-protestantes d'aujourd'hui vont

alors passer sous la compétence des commissions scolaires françaises. Ces écoles, qui tiennent aujourd'hui à leur titre de « protestantes », pourraient vraisemblablement former, mais cette fois dans un environnement administratif et culturel tout à fait francophone, le réseau d'écoles non confessionnelles françaises dont on parle depuis le début des années 1960. Mais cela n'est pas encore fait.

L'ÉCOLE PRIVÉE

On l'a généralement oublié : au début de la Révolution tranquille, le débat sur l'école privée faisait partie de celui, plus large, sur la confessionnalité. En 1963, l'histoire est largement connue, c'est l'épiscopat québécois qui a demandé au législateur de reconnaître, dans le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation, le « droit pour les parents de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants ; [et le] droit pour les personnes et les groupes de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins ». L'objectif était clair et explicite : assurer le respect de « la liberté de conscience » des citoyens.

Dans le contexte des années 1960, où de fortes pressions s'exerçaient pour déconfessionnaliser l'école publique (ce sera fait pour les cégeps), une telle reconnaissance était primordiale pour la sauvegarde des intérêts de l'Église. Son insertion dans le préambule de la Loi du ministère de l'Éducation du Québec garantissait, à tout le moins dans le secteur privé, la pérennité de l'enseignement confessionnel et, surtout, son financement public.

Paradoxalement, la majorité des institutions privées sont demeurées confessionnelles, non par la reconnaissance officielle du Comité catholique, mais en vertu de leurs traditions propres. Aujourd'hui, la transmission de cette tradition pose un grave problème aux communautés religieuses car elles sont vieillissantes et, à terme, en voie de disparition. Qu'on songe que les Jésuites ne possèdent plus aucune maison d'enseignement au Québec !

En réalité, l'enseignement privé a joué, depuis la réforme de 1964, un tout autre rôle que celui d'assurer la permanence des valeurs confessionnelles. Si ce rôle n'a pas disparu, il n'est certainement plus le premier. L'enseignement privé s'est plutôt donné comme mandat global de promouvoir les valeurs de stabilité et d'excellence en éducation face à un système public qui, confronté aux nombreux changements sociaux, n'a cessé de chercher sa voie, parfois avec des soubresauts importants (surtout avant 1982) et avec des résultats qui sont, à bien des égards, désastreux. Ainsi, la moitié des élèves de 5e secondaire, a-t-on appris avec stupeur en 1986, ont échoué le premier examen en composition française jamais imposé par le ministère de l'Éducation depuis 1964. Le mauvais exploit a été répété en 1987.

La grande majorité des institutions privées atteignent cependant leur objectif d'excellence en pratiquant dès l'entrée, et pendant le cours des études, une politique de sélection fondée, comme au temps des collèges classiques, sur les aptitudes intellectuelles. Or, ces aptitudes sont surtout l'apanage des classes sociales « supérieures ». Les professeurs Jean-Luc Migué et Richard Marceau, de l'École nationale d'administration publique, dans une étude de mars 1989, sur « l'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire », soulignent « la presque unanimité avec laquelle les études confirment l'importance de l'arrière-plan familial de l'élève dans sa réussite scolaire. Quelle que soit la mesure de performance retenue, on découvre invariablement que les enfants de parents scolarisés et fortunés ont un meilleur rendement que les autres ».

Mais cette pratique de sélection a été largement facilitée et justifiée par une demande très forte, qui paraît n'être que la conséquence de la crise de confiance dont fait l'objet l'école publique. De fait, entre 1971-72 et 1988-89, indiquent les statistiques officielles du ministère de l'Éducation du Québec, la clientèle des écoles privées est passée de 78 237 à 98 944, soit une augmentation de 26,5 %. Durant la même période, le réseau public a chuté de 1 556 802 élèves à 1 032 904, soit une perte de 33,3 %. En 1971-72, la proportion des élèves étudiant à l'école privée n'était que de 4,8 %. Elle atteint cette année, 8,7 %. Au secondaire, la proportion est de 16,3 %.

Depuis les États généraux sur la qualité de l'éducation de 1985 organisés par la Fédération des commissions scolaires catholiques, le système public, confronté à la diminution de son financement, a com-

mencé à réagir activement à la concurrence de l'école privée. Cette réaction a pris deux formes principales : le recours aux techniques de marketing et l'ouverture, à l'intérieur même du système public, d'écoles reproduisant carrément le modèle de l'école privée.

Les techniques de marketing visent à redorer l'image de l'école publique. Très généralement centrées sur le thème de l'excellence, elles misent sur des moyens classiques : le graphisme de prestige, les slogans rappelant l'école privée (*L'école publique, pourquoi s'en priver?*), les brochures mettant en valeur certaines caractéristiques ou « produits » de certaines écoles, l'ouverture d'options prestigieuses réservées aux plus performants, les sondages d'opinion, les campagnes de promotion, les galas, etc.

Quant aux écoles « privées » dans le secteur public, le modèle actuellement privilégié, mais qui ne pourra pas s'étendre beaucoup, est celui de l'« école internationale » inspiré par l'Association des écoles internationales de Genève. On retrouve de ces écoles à Montréal, Chambly, Lachine, et bientôt peut-être à Rivière-du-Loup et Sherbrooke. Elles aussi tablent sur l'« excellence ». Elles s'adressent aux enfants intellectuellement doués, donc sélectionnés sur la base de tests d'aptitudes, proposent un programme enrichi, ajoutent (moyennant financement par les parents) des périodes d'étude en fin de journée et, dans certains cas, imposent un costume aux élèves. Quant à l'internationalisme, il s'exprime, non pas par la clientèle qui demeure essentiellement québécoise, mais par une certaine philosophie humaniste inspirée par la Charte des Nations Unies et l'apprentissage plus poussé des langues. En fait, ces écoles internationales évoquent les sections classiques créées dans les commissions scolaires à la fin des années 1950.

Pour l'heure, le débat social autour de l'école privée porte principalement sur ses pratiques sélectives. Justifiée à l'origine pour assurer la liberté de conscience des citoyens, l'école privée – ou semi-publique puisqu'elle est financée à plus de 50 % par l'État – sert principalement de moyen privilégié de reproduction des élites. On lui reproche de ne pas connaître par ailleurs les importantes contraintes qu'imposent aux écoles publiques l'accessibilité universelle et la diversité des services à offrir. Ses pratiques soulèvent en démocratie une question encore mal résolue : comment concilier celles-ci avec l'égalité des chances ? La question est d'autant plus pertinente que ces écoles s'ins-

pirent encore d'une tradition chrétienne qui, a priori, devrait accorder une attention préférentielle aux plus démunis.

Mais de son côté, l'école publique, qui a pour objectif déclaré d'assurer à chaque enfant « le plein épanouissement de sa personnalité », éprouve une difficulté réelle à atteindre cet objectif. En fait, le débat sur le rapport entre le public et le privé renvoie au débat plus général sur les valeurs profondes qui fondent l'école et notre organisation sociale.

LA PRIMAUTÉ DU FRANÇAIS DANS LA DUALITÉ LINGUISTIQUE

Depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, la chose est réglée : au primaire et au secondaire, l'enseignement se donne en français, étant sauf le droit des membres de la minorité de langue anglaise, installée au Québec à cette date, de recevoir l'enseignement en anglais, eux et leurs descendants. L'article 23 de la Charte canadienne des droits a, en 1982, accordé le même droit aux Canadiens de langue anglaise qui viennent s'installer au Québec. Bref, depuis 1977, la règle, c'est le français et l'exception, l'anglais. Il y a certes dualité de langue d'enseignement au Québec, mais la primauté du français sur l'anglais est clairement affirmée puisque le français est la langue commune d'enseignement.

Le nouveau régime a surtout mis fin à la tendance historique des immigrants, tendance qui s'est accélérée après 1945, de choisir massivement l'école de langue anglaise pour leurs enfants. Certes, les communautés italienne et juive restent encore majoritairement accrochées à la culture anglaise à laquelle elles se sont intégrées massivement. Elles vont sans doute le demeurer. Ainsi, onze ans après l'adoption de la Charte, donc après une génération complète d'écoliers, 33,9 % seulement des jeunes italophones fréquentent l'école française. Mais c'est le seul groupe culturel (mis à part les Juifs, mais qui ne peuvent pas être statistiquement isolés en fonction de la langue maternelle) qui, majoritairement, fréquente toujours l'école de langue anglaise. Même les jeunes Grecs, pourtant très proches de la communauté anglophone, étudiaient en 1988-89 dans une proportion de 66 % à l'école française. Mais les enfants des nouveaux immigrants arrivés après eux fréquentent maintenant massivement l'école fran-

çaise. Alors qu'en 1976-77, 79,5 % de tous les allophones étudiaient à l'école anglaise, douze ans plus tard, 70,2 % d'entre eux sont maintenant à l'école française. En une génération d'écoliers, la tendance a été complètement renversée. Le changement est spectaculaire comme en témoigne le tableau 1.

Pourtant des doutes surgissent périodiquement : l'école réussit-elle vraiment à franciser les allophones ? Dans certaines écoles, dit-on, la langue des corridors et de la cour de récréation, c'est l'anglais. D'après les témoignages spontanés d'enseignants, le phénomène serait très répandu. Mais généraliserait-on hâtivement à partir de cas réellement observés mais statistiquement trop peu nombreux ? S'agit-il d'un phénomène isolé, observable surtout dans les quartiers plus anglophones de Montréal, à la périphérie desquels s'installent des immigrants, comme par exemple, dans Côte-des-Neiges ? Qu'en est-il dans l'est de Montréal ?

Les perceptions des enseignants ont certainement un fondement dans la réalité. D'après le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, on assiste à une lente remontée de la proportion des immigrants connaissant déjà l'anglais : on en a dénombré 31,3 % en 1987, contre 18,6 % connaissant le français.

En 1987, le Conseil de la langue française a mis en lumière le fait qu'une « minorité non négligeable » de jeunes allophones vivent dans un environnement anglophone, qu'ils sont « fortement attirés par les médias de langue anglaise et [que] l'anglais occupe une place fort importante dans leurs habitudes de consommation culturelle ». Enfin, dans l'esprit des jeunes, « l'anglais reste encore associé à de meilleures chances de réussite sociale et professionnelle ; la dichotomie traditionnelle observée dans les perceptions entre le français, langue de la vie privée et des relations personnelles, et l'anglais, langue des affaires et de la réussite sociale, est toujours présente ».

Seconde question problématique et encore mal éclairée. Dans quelle proportion les allophones (et même les francophones) qui ont fait toutes leurs études primaires et secondaires en français continuent-ils dans cette langue au collège ? On observe à cet égard un indéniable progrès : 13,7 % seulement étudiaient en français en 1976-77, contre 27 % en 1986-87. Mais auraient-ils pu être plus nombreux ? Probablement, puisque si, en 1986-87, 27 % des allophones fréquentaient le

TABLEAU 1

Proportion des allophones étudiant en français selon la langue maternelle, 1981-1982 et 1988-1989

Langue maternelle	1981-1982 %		1988-1989* %	
Allemand	56,0		73,6	
Arabe	74,4		91,2	
Espagnol	80,2		93,2	
Grec	33,8		66,0	
Hébreu	69,2		76,2	
Italien	19,7		33,9	
Polonais	51,0		78,7	
Portugais	57,2		73,1	
Chinois			80,0	
Créole		59,3	98,9	85,3
Vietnamien			98,2	
Autres			75,2	
TOTAL	**43,4**		**70,2**	

* Données provisoires incluant les élèves à temps partiel.

Source : Fichier élèves standard, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.

cégep français, la proportion des allophones à l'école secondaire l'année précédente – répartie sur les cinq ans, il est vrai – était de 47,9 %. Quelle est donc la proportion des allophones de 5e secondaire de 1985-86 qui ont continué au cégep français en 1986-87 et celle de ceux qui ont plutôt choisi d'étudier en anglais ? On l'ignore tout simplement ! Cette ignorance constitue elle-même un problème que, curieusement, ni le ministère de l'Éducation ni le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science n'ont, à ce jour, mesuré.

Or, la langue dans laquelle les études collégiales se poursuivent est très importante, dans la mesure où cet ordre d'enseignement a pour premier objectif de poursuivre et parfaire la formation fondamentale des jeunes Québécois. En réalité, la capacité des collèges de langue française d'attirer les allophones, qui, au sortir du secondaire,

recouvrent le choix de la langue d'enseignement, va constituer au cours des prochaines années le test du succès ou de l'insuccès de la politique linguistique du Québec. Peut-être est-ce pour cela que le gouvernement n'apparaît pas trop pressé de connaître la situation.

Reste un troisième problème dont nous avons traité parce qu'il est inextricablement mêlé à celui de la confessionnalité : la mise en place des commissions scolaires linguistiques. C'est par la solution de ce problème que passe, à moyen terme, une politique cohérente et complète de l'intégration des communautés culturelles à la société française que veut être le Québec. Mais ce n'est pas encore fait !

L'INTÉGRATION DES JEUNES DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

Depuis la fin des années 1960 et jusqu'à l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, la politique de la langue d'enseignement a d'abord été conçue comme un élément de la politique démographique. Mais l'école a comme mission première d'assurer, en pleine égalité des chances, l'épanouissement de la personne de chaque enfant. Dans le cas des enfants membres des communautés culturelles, cet objectif constitue un défi particulier.

Depuis 1973, mais plus encore depuis 1977, les classes d'accueil (qui, incidemment, ont vu le jour en 1969) constituent la pierre d'assise de la politique d'intégration des enfants non francophones à la société québécoise. C'est elle qui leur en donne l'outil essentiel : la connaissance de la langue française.

Par ailleurs, la montée fulgurante des élèves issus des communautés culturelles dans l'île de Montréal a commencé à modifier l'école française elle-même. Elle cherche de plus en plus à développer une pédagogie interculturelle qui, expliquait le rapport Chancy de 1985 sur *L'école québécoise et les communautés culturelles*, « vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle, sociale et économique du milieu ». Cependant, cette pédagogie en est encore à ses balbutiements bien qu'elle fasse l'objet de recherches et d'initiatives de plus en plus nom-

breuses. Pour l'heure, le milieu montréalais est préoccupé par une série de problèmes particuliers relatifs à la compétence linguistique des jeunes allophones, leur performance scolaire et leur intégration psychosociale.

Au premier chef, la difficulté de l'école française, au regard des enfants des communautés culturelles, est celle du nombre. Depuis le début des années 1970, mais depuis 1977 surtout, l'école française a connu un accroissement extrêmement rapide de la population appartenant aux communautés culturelles. En 1971-72, on avait dénombré 9 651 élèves allophones et 17 924 anglophones à l'école française, soit respectivement 0,7 % et 1,3 % de la clientèle. En 1988-89, on comptait 56 325 élèves allophones et 18 243 anglophones, soit respectivement 5,5 % et 1,8 % de l'ensemble des élèves étudiant en français.

Les conséquences de ce phénomène sont d'autant plus importantes que l'immense majorité de ces enfants allophones vit dans la région métropolitaine de Montréal : en 1987-88, 78,5 % des allophones habitaient dans l'île de Montréal, 8,7 % à Laval et 7,9 % dans la Montérégie. Autrement dit, 95 % de tous les écoliers allophones étudiaient dans la grande région métropolitaine. Comme l'a noté le démographe Michel Paillé, du Conseil de la langue française, au printemps 1989, 20 % des francophones du Québec doivent accueillir 80 % des allophones.

Ce phénomène entraîne un problème particulier : le centre des décisions politiques étant à Québec, la fonction publique (comme la majorité des Québécois d'ailleurs) demeure relativement insensible à un phénomène dont elle n'a à peu près pas l'expérience concrète. Au plan pédagogique, la concentration des allophones à Montréal rend paradoxalement plus difficile l'organisation, en régions, de services appropriés aux allophones étant donné leur petit nombre.

Mais la concentration n'est pas que régionale. Elle s'observe dans les quartiers. Ainsi, en 1987-88, sur l'île de Montréal, 5 écoles sur 311 comptaient entre 76 % et 100 % d'élèves allophones, 31 écoles entre 51 % et 75 %, 58 entre 25 % et 50 % et 206 entre 1 % et 25 %. Seulement 11 écoles ne comptaient aucun élève allophone. L'intégration à la vie québécoise prend forcément une autre tournure, et la pédagogie aussi.

Autre réalité importante : la diversité des communautés culturelles. La prédominance traditionnelle des communautés italienne et grec-

que est chose du passé. Ainsi, en 1987-88, les enfants de langue maternelle espagnole formaient 16 % de la clientèle allophone des écoles françaises, ceux de langue italienne, 12,3 %, créole, 10,6 %, grecque, 12,3 %, chinoise, 8,1 %, vietnamienne, 2,6 %, etc.

On assiste depuis le début des années 1980, à une montée importante des enfants asiatiques, ce qui pose, au plan de l'apprentissage des langues et de l'intégration culturelle, des problèmes particuliers. Cette diversité va probablement s'accroître avec la montée du phénomène des réfugiés.

L'ensemble de ces phénomènes a donc produit, dans le milieu montréalais, un sentiment de «lourdeur» qu'expriment à répétition administrateurs et enseignants. Il suscite surtout leurs revendications en vue de l'accroissement des ressources financières et humaines.

L'acquisition des compétences linguistiques en français par les jeunes allophones constitue désormais une préoccupation majeure dans les milieux scolaires. Mais, paradoxalement, cette difficulté n'a pas encore été évaluée rigoureusement. D'après les enseignants que le Conseil de la langue française a interrogés en 1987, 50 % des élèves ont encore des problèmes de compétence linguistique après dix mois en classe d'accueil.

En fait, les diverses communautés culturelles n'ont pas toutes le même succès en français. Ainsi, une étude du ministère de l'Éducation du Québec de mai 1988, la première du genre, montre qu'aux examens uniques du MÉQ en 1987, les élèves de langue maternelle grecque, créole, vietnamienne, hébraïque et chinoise ont eu, en français, une note moyenne inférieure à la note moyenne générale des allophones qui, elle, a été de 60,2 %. Par contre, les enfants de langue maternelle italienne, espagnole, portugaise, arabe, allemande et polonaise ont obtenu un résultat supérieur à la moyenne. Mais sauf les Polonais, aucun groupe d'allophones n'a mieux réussi que les francophones dont la note moyenne en français a été de 67,3 %.

L'autre problème, corollaire du premier, a trait à la performance scolaire générale des enfants allophones. La même étude montre effectivement un taux global de réussite inférieur chez les allophones au secteur français : il était de 77,6 % chez les francophones, contre 73,9 % chez les allophones. Surprise, 81 % des examens passés par les élèves anglophones ont été réussis. Par ailleurs, les francophones

ont obtenu une note générale moyenne de 68 %, les allophones de 67,9 % et les anglophones de 72,8 %. Mais ici encore, on observe des différences selon les communautés culturelles : les élèves de langue maternelle espagnole, créole, hébraïque, chinoise ont connu des résultats globaux inférieurs à la moyenne, tandis que ceux de langue italienne, portugaise, arabe, grecque, vietnamienne, allemande et polonaise ont obtenu une note moyenne générale supérieure à celle des francophones !

Certaines communautés culturelles ont par ailleurs leur spécialité : en mathématiques, par exemple, les élèves de langue vietnamienne ont obtenu la note moyenne de 79,6 %, ceux de langue chinoise, 75,3 % et de langue hébraïque, 74,7 %. Mais paradoxalement, ces trois mêmes groupes ont eu une note moyenne inférieure à 60 % en français !

La performance scolaire des allophones apparaît en fait un phénomène complexe, encore à peine connu, lié, selon toute apparence, à des traits culturels mais probablement plus encore au statut socio-économique des groupes. Ainsi, les élèves de langue créole éprouvent les difficultés les plus importantes. Haïti, d'où viennent ces enfants, est un des pays les plus pauvres au monde.

Se pose enfin la question de l'intégration des élèves des communautés culturelles. À cet égard, le dernier bilan global du service aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec signalait en 1988 que cette intégration se déroule « d'une manière plutôt harmonieuse et ne constitue pas un des domaines les plus problématiques du dossier ».

Pourtant, des signes inquiétants pointent à l'horizon que répercutent de plus en plus les médias. Ainsi, d'après une étude du Conseil de la langue française de 1987, plus de 70 % des étudiants de certaines écoles ont mentionné l'existence de violence physique (78,3 %) ou verbale (73,8 %) entre francophones et allophones. Les francophones étaient même plus nombreux (71,4 %) que les allophones (70,4 %) à reconnaître l'existence du racisme et de la discrimination.

S'il est un enjeu important pour le Québec, c'est très certainement celui de la paix et de l'harmonie entre la communauté d'accueil et les nouveaux venus. C'est probablement là le principal défi de l'é-

ducation interculturelle auquel s'intéresse de plus en plus le milieu scolaire montréalais.

CONCLUSION

Les problèmes et défis de notre organisation scolaire demeurent donc nombreux et difficiles. C'est sur le plan linguistique que le progrès paraît le plus évident : la primauté de l'école française paraît de mieux en mieux assurée. Mais reste cette étrange anomalie que ces écoliers, de plus en plus nombreux, qui étudient en français à l'intérieur d'un système protestant marqué par la culture anglaise.

Au plan pédagogique, l'intégration des allophones progresse lentement. Mais au plan socioculturel, elle demeure soumise à de puissantes forces contraires, parce qu'elle se passe essentiellement en milieu montréalais. On doit s'inquiéter, en particulier, des foyers latents de racisme et de violence.

En matière religieuse, l'école est plus confessionnelle qu'il y a vingt-cinq ans. Elle bénéficie de protections juridiques comme elle n'en a jamais connues. Ici, on a carrément régressé alors que le pluralisme allait croissant.

Enfin, l'école privée et l'école publique s'affrontent de plus en plus à la faveur de la rareté de la clientèle. Cet affrontement a certes pour enjeu la qualité de l'éducation, mais en même temps celui de l'égalité sociale. Il s'agit sans doute du problème de société le plus difficile à résoudre.

La diversité culturelle qui marque, plus que jamais, notre organisation scolaire évoque le fameux cube de Rubik. La solution ne repose pas sur le hasard mais sur une séquence de mouvements qui, pour être complexe, n'en est pas moins ordonnée. Le Québec ne peut pas se permettre de tâtonner trop longtemps. Les enjeux sont trop importants.

Les partenaires de l'éducation : décentralisation et participation

Gérard Éthier

À partir du moment où le système public d'éducation au Québec entrait dans l'ère de la démocratisation, les concepts de décentralisation et de participation prenaient une place prépondérante dans la dynamique sociale. En effet, si une société décide d'offrir les services éducatifs à l'ensemble de la population en se basant sur une philosophie d'égalité des chances, elle doit convenir que cette même population développera un intérêt certain pour influencer les décisions en la matière et pour essayer de satisfaire les attentes ainsi soulevées. Le besoin engendre l'action.

La création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation en 1964 était beaucoup plus qu'une simple naissance d'une structure administrative centrale. C'était surtout la reconnaissance d'une valeur fondamentale ainsi énoncée dans le préambule de la loi : « ...tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité[1] ». Cependant, elle générait aussi le besoin d'assumer les responsabilités de mise en oeuvre. C'est là qu'intervenait, pour beaucoup de personnes, la volonté bien affirmée de l'exercice du pouvoir. Toute la question du

partage des pouvoirs entre le gouvernement central et les administrations locales se trouvait donc mise au premier plan.

Il faut souligner que le débat sur la décentralisation n'est pas propre au Québec. Il se retrouve dans bien d'autres pays car, là aussi, l'intérêt pour la chose scolaire touche beaucoup de citoyens et il n'est pas surprenant alors de les voir désireux de participer aux décisions qui peuvent les affecter. Ils veulent ainsi rapprocher le pouvoir décisionnel le plus près de l'action éducative. Pourtant, des forces agissent vers la centralisation et d'autres vers la décentralisation. En Angleterre, où le système scolaire est décentralisé, on s'interroge sur le besoin de centraliser certaines actions comme l'évaluation des apprentissages. Par contre, en France, on veut passer d'un système traditionnellement centralisé à un autre plus décentralisé. Aux États-Unis, le débat centralisation/décentralisation est toujours vivant. Comme on le voit, l'équilibre entre les deux pôles n'est pas facile à tenir.

Dans ce texte, nous alimenterons encore cette discussion. En premier lieu, les concepts de décentralisation et de participation seront étudiés en regard de leur signification quant à l'évolution du ministère de l'Éducation et des instances locales. Nous analyserons ces concepts en second lieu, pour les faire servir à une meilleure compréhension de la gestion du système scolaire surtout en ce qui a trait à la grande préoccupation actuelle, la qualité de l'éducation au Québec.

LA DÉCENTRALISATION

Tout le débat sur la décentralisation a souffert très souvent d'une difficulté du point de vue conceptuel qui a amené souvent des interprétations et des prises de positions erronées et parfois carrément abusives. Si on veut comprendre le phénomène de la décentralisation, comme il se vit dans les relations entre le ministère de l'Éducation du Québec et les organismes locaux, il est nécessaire de bien circonscrire toute la signification d'un tel concept.

Essentiellement, la décentralisation touche le pouvoir décisionnel, c'est-à-dire la capacité de faire des choix parmi des alternatives. S'il n'y a pas de choix, il n'y a pas de décision. Plus ce pouvoir décisionnel est distribué entre plusieurs personnes ou entre plusieurs

unités organisationnelles, plus on parlera de décentralisation. Une telle définition rejoint les interprétations de Mintzberg[2] ou de Paquin[3] et de la plupart des auteurs qui ont traité du sujet. Cependant, elle s'oppose à la définition d'un autre concept, la déconcentration, que certains ont tendance à confondre avec la décentralisation. La déconcentration n'est tout simplement que la dispersion territoriale ou fonctionnelle d'un pouvoir central. Par la décentralisation, on a beaucoup plus de pouvoir discrétionnaire. Par la déconcentration, on a surtout un pouvoir d'exécution ou de mise en application des lois, des règlements et des décisions. Une commission scolaire ou une municipalité sont des organismes décentralisés. Les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation sont des organismes déconcentrés.

On peut aussi expliquer la décentralisation à l'intérieur d'une même organisation. Par exemple, dans une commission scolaire, plusieurs décisions peuvent être décentralisées vers les écoles. Ou encore, même dans une école on peut parler de pouvoir décisionnel délégué à différentes personnes. À ce moment, il est admis de parler de délégation d'autorité qui, par ailleurs, n'est pas toujours synonyme de décentralisation car elle peut ne signifier qu'un pouvoir d'exécution.

Quand il est question de décentralisation à l'intérieur d'une organisation, elle peut prendre plusieurs formes. On parlera de décentralisation verticale faisant référence au pouvoir décisionnel délégué aux différents niveaux hiérarchiques de la ligne d'autorité. Dans ce cas, elle peut être globale ou sélective. On peut parler aussi de décentralisation horizontale où le pouvoir décisionnel est distribué parmi les différents services de support ou les services fonctionnels. C'est l'image qui peut se dégager en examinant la décentralisation soit au niveau du ministère de l'Éducation, soit dans les commissions scolaires : les pouvoirs de décision sont distribués à différents endroits, à différentes personnes et pour différentes fonctions. Elle atteint même la capacité de décider des enseignants, ceux-là mêmes qui sont le plus près de l'action éducative. Le noeud des conflits réside donc dans la sorte de distribution des pouvoirs qu'on peut négocier entre les différentes instances organisationnelles.

Il nous faut pourtant pousser encore plus loin notre compréhension du concept. En effet, on n'a pas un choix entre deux extrêmes d'un continuum, la centralisation d'un côté et la décentralisation de l'autre. La réalité est bien différente et nuancée. On peut observer

plusieurs degrés d'intensité de la décentralisation. D'ailleurs, Paterson[4] nous aide à y voir clair. En effet, il nous explique que le pouvoir dans le processus décisionnel est déterminé par le contrôle qu'on peut exercer sur les différentes phases de réalisation des décisions. Il les identifie comme : a) l'information par laquelle les données pertinentes à la décision sont recueillies et fournies ; b) le conseil par lequel les avis sur la meilleure décision à prendre sont donnés ; c) le choix, c'est-à-dire le moment réel de la prise de décision ; d) l'autorisation, où l'approbation formelle au nom de l'institution est donnée ; e) l'exécution, où la décision est mise en application. Dans un système centralisé, le contrôle est exercé sur toutes les phases. Dans un système décentralisé, il est distribué entre plusieurs personnes ou plusieurs unités organisationnelles. On comprend mieux maintenant que la décentralisation dans le système scolaire peut convenir à un tel modèle. On réalise alors qu'on peut exercer un pouvoir décisionnel même si dans certains cas on doit obtenir une autorisation officielle. De plus, on s'aperçoit qu'en exerçant une fonction de conseil on peut influencer les décisions. Mesurer le degré de décentralisation, c'est donc mesurer la force d'intervention de chacune des étapes du processus décisionnel, évitant ainsi de trancher radicalement entre centralisation et décentralisation.

LA PARTICIPATION

Le concept de participation doit lui aussi se situer par rapport à la prise de décision. Comme l'explique Lammers[5], la participation, c'est « la part de pouvoir ou d'influence exercée par les subordonnés dans une organisation, et ressentie comme légitime par eux-mêmes et par leurs supérieurs ». L'influence significative se fera sentir le plus souvent sur les décisions à prendre mais s'exercera là aussi par les individus ou par les différentes unités de l'organisation.

À l'exemple de la décentralisation nous pouvons identifier plusieurs degrés de la participation, comme le font Tannenbaum et Schmidt[6] ou d'autres auteurs, allant du minimum au maximum d'implication dans la décision. Cependant, pour une simplification d'un tel classement, il est souvent proposé quatre degrés de participation. Le premier s'identifie comme une participation par l'information qui encourage les intéressés à alimenter le décideur par des informations

pertinentes à la prise de décision ou à son évaluation. Le deuxième se nomme la participation consultative où, tout en gardant le pouvoir de décision, le décideur consulte d'autres personnes et accepte d'être influencé par elles. Le troisième degré est une participation collégiale où le supérieur et les subordonnés décident ensemble. Le quatrième et dernier degré consiste à laisser le maximum de participation aux subordonnés qui décident eux-mêmes des actions à entreprendre.

Il n'y a pas de doute que dans le système scolaire on peut retracer un ensemble de situations où les quatre degrés de participation se retrouvent. Certaines décisions du ministère de l'Éducation par exemple ne font place qu'au jeu de l'information mutuellement échangée. D'autres utilisent les mécanismes formels de consultation comme les divers comités existants ou encore les mécanismes informels comme les relations privilégiées avec des leaders d'opinion. Quelques décisions sont prises en commun surtout à la suite de négociations tandis que d'autres sont laissées entièrement aux instances locales. Le même phénomène se retrouve dans une commission scolaire ou dans une école où la participation peut prendre les quatre formes citées plus haut.

La participation intervient aussi d'une autre façon dans le processus décisionnel. Elle peut agir à l'étape de l'identification du problème ou bien lors de la fixation des objectifs à poursuivre ou encore dans la précision des alternatives. Elle intervient nécessairement lors du choix mais aussi pour son évaluation. Elle est donc une dimension absolument névralgique du fonctionnement des organisations. Elle constitue un élément très éclairant de la dynamique organisationnelle et est le fait de l'expression concrète de la décentralisation et en bout de ligne de la démocratisation de nos institutions publiques.

LA DÉCENTRALISATION ET LA PARTICIPATION EN ACTION

Dans l'analyse que nous faisons des concepts de décentralisation et de participation au ministère de l'Éducation et dans les diverses organisations scolaires, il nous faut toujours avoir à l'esprit l'évolution des valeurs et des mentalités qu'ils recèlent. D'ailleurs, il est facile de constater que l'évolution de ces organisations quant à leur pouvoir décisionnel respectif et à l'implication des individus fut tributaire d'un

système compiexe de valeurs. Il ne faut donc pas se surprendre alors qu'on observe continuellement un équilibre instable dans les situations organisationnelles. La stabilité complète ne sera jamais atteinte car la culture même des organisations d'éducation s'y oppose. Elle est le reflet de tout un bouillonnement d'idées qui se transforment ensuite en forces agissantes de pression. La volonté d'influencer les décisions, la capacité de prise en charge d'un domaine d'activités de première importance pour la société et le contrôle du rendement d'un service jugé prioritaire seront toujours à la base des interventions des groupes et des individus en matière d'éducation. Le système scolaire est l'affaire du public. Comment est-il mieux servi? Par des interventions centralisatrices ou décentralisatrices? C'est toute la question qui nous confronte. Il y a un certain côté stimulant à un tel discours car il manifeste une dimension essentielle de la vie d'une société mais c'est loin d'être sécurisant pour plusieurs.

Le ministère de l'Éducation et la décentralisation

Le bill 60 a bien créé la structure fondamentale qui fut à l'origine de la démocratisation de l'enseignement et de la place de plus en plus importante des acteurs en éducation. Les autres lois et les règlements qui les accompagnaient ont tour à tour précisé, ajusté ou modifié des juridictions, des pouvoirs et des fonctions des différents partenaires.

Le principal objet de difficulté auquel s'est affrontée la décentralisation se situe certainement et de façon plus visible dans les relations du ministère et des commissions scolaires. Il ne fait pas de doute que deux raisons majeures font pencher la balance vers plus de centralisation ministérielle : le pouvoir de taxation considérablement réduit des commissions scolaires accompagné des nombreuses directives administratives ainsi que la centralisation des négociations des conventions collectives.

Lorsque le ministère a décidé d'enlever la grosse partie du pouvoir de taxation des commissions scolaires il leur enlevait par le fait même un pouvoir énorme qui allait au-delà de la simple gestion financière. On n'a qu'à se référer à toute la politique administrative et salariale de la fin des années 1960 pour comprendre la situation. En effet, cela a amené une centralisation administrative au niveau du ministère et augmenté les normes et les règles de fonctionnement ainsi que les contrôles comme jamais auparavant. Cette volonté de centraliser et

de standardiser s'appuyait à la fois sur le besoin de distribution équitable des biens publics, surtout en considérant les endroits moins bien nantis par rapport à d'autres, et sur la nécessité de mieux contrôler les dépenses publiques. Il y avait à la base du raisonnement du ministère comme un manque de confiance dans la capacité du pouvoir local de bien gérer les finances publiques alors que le gouvernement central devenait plus imputable devant la population.

La deuxième cause du malaise touchant la décentralisation fut la décision d'amener le gros des négociations collectives au gouvernement provincial. Il est vrai qu'il reste encore au pouvoir local l'obligation de négocier des ententes locales mais leur contenu reste minime par rapport à l'entente nationale et elles ne portent que sur des points mineurs. Avec des ententes collectives (ou des décrets) de plus en plus détaillées et portant sur tous les aspects de la vie de travail des employés, l'encadrement devenait très bureaucratique, d'une part, et rendait difficile la possibilité d'adapter au milieu concerné des conditions de travail particulières, d'autre part. On peut conclure qu'au plan administratif, la centralisation du ministère est réelle et touche les aspects financiers, matériels et humains.

Par ailleurs, il ne faut pas négliger qu'une force vers la décentralisation est aussi apparue depuis ces vingt-cinq ans de vie du ministère. C'est surtout au plan pédagogique qu'elle s'est fait sentir. Il est vrai que le ministère a un pouvoir réel sur le plan pédagogique surtout en ce qui a trait aux programmes-cadres, aux examens nationaux et à la certification. Mais à l'intérieur de ces mesures un pouvoir véritable et de plus en plus étendu a pris forme au niveau des commissions scolaires et s'est transmis jusqu'à l'école. Des sujets aussi névralgiques que l'évaluation des apprentissages, des méthodes d'enseignement, des outils pédagogiques, du projet éducatif, de la supervision pédagogique, du perfectionnement des enseignants, pour n'en nommer que quelques-uns, sont tous à la portée de l'exercice de l'autorité locale. A-t-elle assumé toute cette juridiction? La question est posée.

Le ministère de l'Éducation et la participation

En même temps que le jeu de la centralisation/décentralisation occupait la place, une autre dynamique l'accompagnait car elle en est souvent le corollaire. C'est la participation. Voilà un phénomène qui dépasse le seul secteur de l'éducation car il est le reflet de toute la

vie de la société occidentale. Depuis le début des années 1960, elle a ébranlé bien souvent nos systèmes de valeurs et en même temps contesté le fonctionnement des organisations aussi bien publiques que privées. Il n'est donc pas surprenant que les mécanismes de participation mis en place par le législateur dans le domaine de l'éducation aient connu des hauts et des bas durant toutes ces années.

La participation touchait tous les partenaires de l'éducation, parents, étudiants, enseignants et gestionnaires. Le citoyen était habitué à participer à l'élection des commissaires d'école mais ce qui lui était maintenant proposé était une implication dans de nouveaux mécanismes légalement constitués comme les comités d'école et les comités de parents. Cependant, on ne doit pas oublier que plusieurs autres moyens de participation étaient offerts aux agents de l'éducation. Pensons en particulier aux tables de gestion, aux conseils d'école, à de nombreux comités ad hoc pour étudier des problèmes spécifiques, à des comités de régie, etc. Le poids de cette machinerie de la participation, son efficacité et son utilité peuvent être mis en doute, il est vrai, mais elle est surtout une réalité avec laquelle il faut composer.

La loi 107[7]

Le couronnement de l'évolution du ministère de l'Éducation du Québec, au moins en ce qui a trait à la décentralisation et à la participation, apparaît avec la loi 107. Qu'elle ait modifié jusqu'à soixante-neuf autres lois témoigne de son impact de premier ordre dans la législation québécoise. Il est d'ailleurs curieux et intéressant de constater que si la loi 60 présentait seulement la tête du système scolaire, ministère et Conseil supérieur de l'éducation avec ses comités catholique et protestant, la loi 107, quant à elle, présente d'abord les articles reliés à l'élève puis à l'enseignant, ensuite à l'école et son directeur pour finir par la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. Autre temps, autres priorités peut-être? Est-ce le symptôme d'une nouvelle philosophie? L'individu est-il en train d'être mieux considéré que la structure?

Le souci de la loi 107 de se centrer sur l'école démontre que l'idée de décentralisation est toujours à l'ordre du jour. En reconnaissant que la véritable action éducative se passe surtout au niveau de l'école, cette législation se situe dans le courant nord-américain qui veut mettre l'accent sur cette idée fondamentale. On peut arguer

que des aspects de la loi 107 confirment ou étendent certains pouvoirs du ministère, mais il n'en reste pas moins vrai qu'avec la nouvelle configuration de l'école, on a entre les mains des outils de première importance pour vivre la décentralisation et faire fleurir la participation. Ce n'est pas signifier que ce sera facile, tout au contraire, car beaucoup préféreront encore la sécurité de l'appareil bureaucratique centralisé tandis que d'autres se sentiront mieux dans des structures plus souples et plus évolutives où le sens de l'initiative et de la créativité a plus de place.

C'est par le conseil d'orientation qu'on peut entrevoir la possibilité de bien vivre la décentralisation et la participation. En effet, selon la qualité de son fonctionnement, il a le pouvoir de préciser et de donner le sens de la mission particulière de l'école en tenant compte de la situation où elle agit, surtout si on exploite bien le projet éducatif. Le danger qui guette ce conseil est qu'il dépasse son rôle d'orientation dans l'exercice de sa juridiction pour intervenir à tout propos soit dans la gestion quotidienne de l'école, soit dans le travail professionnel des enseignants. Un deuxième danger réside dans la composition même du conseil où peuvent s'affronter des intérêts divergents, des idéologies, des confrontations paralysantes, des manipulations, des missions télécommandées de groupes d'appartenance corporatifs ou syndicaux. Faut-il rappeler qu'il ne s'agit pas de faire consensus autour d'un slogan comme « le bien de l'enfant » pour penser qu'on va facilement s'entendre pour régler les différends entre les individus ou les groupes?

Un troisième danger intervient lorsqu'il s'agit de marier le rôle du conseil d'orientation et celui du comité d'école. Le législateur a eu beau préciser les deux juridictions, elles sont quand même complémentaires et peuvent se recouvrir. Les difficultés qu'ont connues les conseils d'administration des centres locaux de santé communautaire (CLSC) peuvent servir de mise en garde. Germain Julien[8], dans une étude intéressante sur le sujet, émettait plusieurs réserves sur l'efficacité des conseils d'administration des organismes publics. Selon cet auteur, on peut entrevoir quatre problèmes : a) la représentativité des membres peut être mise en doute ; b) la décentralisation du ministère n'est pas toujours évidente, ce qui amène les membres à n'être que des exécutants ; c) il y a trop de confrontations ; d) le conseil est dominé par des individus ou des groupes.

Les commissions scolaires

Au palier des commissions scolaires on vit le problème de la décentralisation dans un climat plus vif d'inquiétude. Si, comme on l'a vu, elles ont perdu des pouvoirs sur le plan administratif mais en ont gagné sur le plan pédagogique, elles constatent néanmoins qu'avec la loi 107 elles se trouvent dépossédées de certains pouvoirs même au plan pédagogique. En effet, en voulant lier les décisions au plus près de l'action, c'est-à-dire à l'école, le législateur n'a pas augmenté les pouvoirs des commissions scolaires mais en a donné davantage à l'école. Cela a pris l'aspect d'une décentralisation faite par-dessus la tête des commissions scolaires. Pas surprenant qu'elles puissent se poser la question de savoir si elles deviennent simplement à la fois une courroie de transmission du ministère et un simple fournisseur de ressources pour les écoles. Ainsi peut-on s'interroger sur le rôle qu'elles peuvent jouer et par le fait même sur l'utilité de tous les services qu'elles ont mis en place. Y a-t-il place encore pour des décisions?

La majorité des commentaires d'appui ou d'opposition à certains articles de la loi 107 ont reçu une bonne couverture dans les principaux journaux de la province, comme *Le Devoir*[9], *La Presse*[10] et *Le Soleil*[11]. Il est vrai que la majorité des prises de position furent concentrées sur l'aspect confessionnel et linguistique des mesures proposées. Ce n'est pas le propos de cet article de discuter de ce point autrement que pour souligner que même dans ce domaine la référence à la décentralisation peut être faite car on pose le problème de l'autonomie des commissions scolaires sur un point primordial. On peut montrer son désaccord sur l'orientation qu'elles ont le loisir de prendre mais on doit reconnaître qu'elles ont un réel pouvoir en la matière.

La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ) a été le principal organisme qui a mené la lutte contre les visées centralisatrices du ministère de l'Éducation. Les plaintes peuvent se regrouper autour des deux aspects suivants : a) la multiplicité des règles administratives ministérielles qui encadrent de façon trop bureaucratique le fonctionnement des commissions scolaires et b) l'obligation de demander et d'obtenir l'autorisation du ministère sur trop de sujets. On constate ainsi que la question se pose de savoir si la gestion locale se fera à partir d'un certain pouvoir discrétionnaire ou selon une réglementation du pouvoir central.

Un article de Gingras[12] a supporté les prises de position de la FCSCQ surtout en ce qui a trait à la centralisation du ministère. Pour lui, les enseignants perdent des droits sur le plan pédagogique, le directeur d'école devient un simple intendant et l'école est remise presque entièrement entre les mains des parents par la création du conseil d'orientation. Les commissions scolaires perdent aussi des pouvoirs, soutient-il. Remarquons, cependant, qu'il ne faut pas confondre efficacité et décentralisation. Si on reconnaît que le conseil d'orientation a beaucoup de pouvoirs, on reconnaît par le fait même la réalité de la décentralisation. À savoir si ce sera efficace ou non, voilà une autre question. Dans le cas de l'autorisation, il faut souligner aussi, comme nous l'avons fait en parlant des phases de la décision, qu'il y a une différence entre la décision et l'autorisation. Quant au rôle des enseignants et des directeurs d'école, leur capacité d'agir au plan pédagogique, même avec certaines restrictions, ne semble pas mettre en cause de façon significative une décentralisation jugée effective du moins à ce niveau.

La qualité de l'éducation

La décentralisation et la participation peuvent être considérées comme des épiphénomènes d'une dimension sociale très profonde qu'on identifie comme la démocratisation de l'éducation. Cependant, tous les efforts mis sur cette démocratisation ont fait en sorte que la préoccupation a porté surtout sur la quantité des services à offrir, sur l'égalité des chances, sur le plus grand nombre d'étudiants à instruire, sur l'universalité des programmes. Et c'est là qu'un danger guettait la société et où il était facile de tomber dans le panneau. Préoccupé par la quantité, on s'est moins soucié de la qualité. L'organisation avait tellement de soucis à affronter la croissance rapide des services pour répondre aux besoins qu'elle a consacré moins d'énergie et d'attention à la qualité de ces mêmes services. Pas surprenant que la nouvelle pression qui soit exercée sur les organisations scolaires s'appelle qualité ou excellence en éducation. Comme il est mentionné dans *Une histoire de l'éducation au Québec*[13], c'est la préoccupation des années 1980.

De plus, à cause des coûts énormes que le système a entraînés et qui se maintiennent de nos jours, le débat porte aussi sur son efficacité et son efficience, c'est-à-dire sa productivité. En un sens, le secteur de l'éducation n'échappe pas à la nouvelle exigence faite à

nos services publics : il faut qu'ils soient productifs. Ils sont mis sur la sellette aussi bien pour ce qui concerne la qualité que la productivité. C'est l'aboutissement naturel des efforts consacrés au développement d'une plus grande responsabilisation du citoyen. Plus il est engagé dans le fonctionnement du service public, plus il peut devenir critique. Il veut plus de décentralisation parce qu'il veut pouvoir décider des correctifs. Il veut participer parce qu'il souhaite de meilleures décisions. Il désire tout cela parce qu'il aspire en définitive à un meilleur service à coûts raisonnables. En même temps, on réalise que la décentralisation et la participation sont des moyens tandis que la qualité de l'éducation est la véritable fin. L'étudiant peut à ce moment être la cible privilégiée des interventions éducatives. Il a la place qui doit lui revenir.

CONCLUSION

Nous avons constaté souvent une grave erreur chez certains dans leur façon d'aborder la décentralisation. Ils ont trop une approche manichéenne du sujet, comme si la centralisation est nécessairement mauvaise et la décentralisation nécessairement bonne. Ce n'est pas aussi simple. Pour des besoins d'économie, d'efficacité ou de coordination, il est parfois plus utile de centraliser tandis que dans d'autres circonstances, il sera plus efficace, plus motivant et mieux adapté aux situations de décentraliser. À l'usage, il s'agit de confronter et de mesurer la décentralisation et la centralisation en relation avec des notions comme celles d'efficacité et de qualité. C'est la seule façon de porter un jugement valable sur leur valeur respective.

En ce qui a trait à la participation, on a fait souvent l'erreur de la servir à toutes les sauces comme si elle était la nouvelle panacée dans la manière de prendre des décisions. Elle devenait souvent paralysante pour un bon fonctionnement de l'organisation. Dans son cas aussi on sacrifiait la fin aux moyens car, quand elle devient un combat idéologique, elle fait perdre l'objectif essentiel à poursuivre.

Ainsi est posé tout le problème de la qualité de la gestion de nos institutions scolaires. Comment harnacher deux forces comme la décentralisation et la participation pour un bon fonctionnement des instances de tous les paliers du système scolaire ? La législation, depuis

vingt-cinq ans – par les lois 60, 30[14], 3[15], et 107 surtout – a cherché à préciser les fonctions et les juridictions de chaque organisation mais n'a pas réglé pour autant le problème des conflits entre les juridictions et des volontés de se pourvoir d'autorité toujours plus étendue.

La gestion du système scolaire dans les années à venir ne sera pas de tout repos. Apprendre à assumer toutes les responsabilités qui sont dévolues par la décentralisation, rendre les mécanismes de participation vraiment efficaces, se coordonner avec les différentes juridictions et surtout ajuster tout cela en vue d'une plus grande qualité de service représentent le défi des années à venir.

Nous restons tout de même avec des questions qui exigent des réponses dans l'immédiat et qui touchent la gestion quotidienne des organisations scolaires. Elles-mêmes doivent y répondre. Par exemple : en dépit d'un certain degré de centralisation, est-ce que chaque organisation occupe tout le champ de manoeuvre qui lui est accordé ? en même temps que l'organisation scolaire réclame plus de pouvoirs, est-elle prête à assumer la responsabilité et l'imputabilité correspondantes ? quelles sont les priorités de l'organisation, le respect des règles bureaucratiques ou la qualité du service ? s'opposent-elles ? y a-t-il, dans le système central ou local, des concentrations de pouvoirs décisionnels qui s'apparentent à une forme d'oligarchie ? à quand remonte la dernière évaluation du fonctionnement des mécanismes de participation ? La décentralisation et la participation sont des sujets suffisamment sérieux pour mériter des réponses à de telles questions.

NOTES

1. Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique* (107), 1988.
2. H. Mintzberg, *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1979.
3. M. Paquin, «La répartition du pouvoir de décision dans l'administration publique : l'apport de la théorie de l'organisation», *Administration publique du Canada*, 23, 4, 1980, p. 558-576.
4. T. T. Paterson, *Management Theory*, Business Publications Ltd., 1969.
5. C. J. Lammers, «Power and Participation in Decision Making in Formal Organizations», *The American Journal of Sociology*, 9, 1967, p. 201-216.
6. R. Tannenbaum et W.H. Schmidt, «Comment choisir un style de leadership?», *Harvard Business Review*, mars-avril 1958, p. 3-10.
7. Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, *op. cit.*
8. Germain Julien, «Le Livre blanc sur la restructuration scolaire et l'expérience québécoise de participation à la gestion des établissements publics», Centre d'études politiques et administratives du Québec, École nationale d'administration publique, 1982.
9. J.-C. Leclerc, «L'école québécoise; le ministre n'aura guère modifié le projet 107», *Le Devoir*, 3 novembre 1988.
10. J.-G. Dubuc, «Pouvoirs scolaires», *La Presse*, 16 février 1988.
11. R. Hénault, «Le projet de loi de Ryan demeure presque identique», *Le Soleil*, 26 octobre 1988.
12. P. E. Gingras, «Le projet de loi 107», *Prospectives*, 24, 2, 1988, p. 62-64.
13. Gouvernement du Québec, *Une histoire de l'éducation au Québec*, 1989.
14. Gouvernement du Québec, *Loi modifiant la Loi de l'instruction publique* (30), 1979.
15. Gouvernement du Québec, *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public* (3), 1984.

DEUXIÈME PARTIE

LA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION

Les défis nouveaux de l'enseignement primaire

Nicole Ricard

Après vingt-cinq ans, l'enfant attend encore une école primaire vraiment centrée sur ses aptitudes, ses besoins, ses intérêts et ses modes d'apprentissage. Beaucoup de réformes ont eu cours. Yves Archambault[1] a brossé un tableau rétrospectif de la Révolution tranquille à nos jours où, souvent, l'on a prétendu répondre aux exigences de tous les milieux et de toutes les régions.

Le Gouvernement du Québec, quant à lui, a récemment présenté les *Parcours de l'éducation depuis les années 60*[2] qui couvrent ses intentions et ses réalisations de réforme.

La théorie qui sous-tend le développement des services éducatifs semble positive et garante de l'avenir. Mais penser et dire n'est pas nécessairement faire.

Il ne suffit pas que les législateurs et les enseignants remettent leurs rôles en question pour qu'il y ait ajustements automatiques à la réalité sociale, culturelle ou éducative. Ceux-ci sont intimement reliés à la conviction qu'un changement s'opère par une action continue avec un groupe volontaire.

À cause de la complexité des questions soulevées dans le présent texte et à cause de l'impossibilité de consacrer tout le temps nécessaire à leur approfondissement, les résultats de la démarche de réflexion prospective présentent des propositions de discussion et de recherche.

POSITION DU PROBLÈME

Les défis nouveaux de l'enseignement primaire se distinguent de quelques autres problèmes connexes. Il ne faut pas les confondre avec les problèmes de financement. On peut avoir un enseignement stagnant et très bien financé et, vice versa, un enseignement mal financé qui stimule quelquefois la créativité et l'innovation. Les défis à relever s'identifient dans la pratique et par les praticiens.

Nous pourrions peut-être assez facilement agencer (verticalement et horizontalement) nos divers programmes d'études de façon telle que les élèves arrivent, dès la fin du primaire, à la maîtrise suffisante des connaissances sans qu'il ne devienne besoin de plan de redressement. Toutefois, ces élèves seraient-ils davantage habilités au transfert de ces connaissances? Auraient-ils appris à apprendre par motivation intrinsèque? Posséderaient-ils les habitudes de pensée que seuls des moyens appropriés peuvent inculquer?

CHANGEMENT OU TRADITION

Il y a vingt-cinq ans, le titulaire dispensait l'enseignement de toutes les matières. Puis, nous avons assisté à l'arrivée progressive de spécialistes en éducation physique, anglais, arts et parfois même en sciences... Plus près de nous, l'apprivoisement de nouveaux équipements laisse présager un renouvellement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Nous avons connu le règlement numéro 7 et les tentatives d'enseignement individualisé, les groupes dits homogènes puis à nouveau les clientèles hétérogènes à qui nous présentons toutefois les mêmes programmes et les mêmes évaluations de fin de cycle.

Le questionnement qui suit ne prétend pas ouvrir la porte à toutes les solutions. Il est à souhaiter qu'il puisse aider à en trouver la voie.

FORMATION

Que l'on ait à notre disposition des enseignants compétents dans un système mal coordonné permettra peut-être des résultats éducatifs remarquables puisque la personnalité de chaque enfant sera améliorée. Mais que des maîtres mal formés oeuvrent dans un système parfait, les résultats seront alors médiocres même s'il n'y a pas de heurts dans le mécanisme. Comment préparer la relève nécessaire à court terme? Outre la connaissance des contenus notionnels, quels moyens devraient être utilisés pour amener les étudiants-maîtres à cerner la réalité tout en conservant cette naïveté indispensable au plus-être en enseignement? Très souvent, les formateurs n'ont qu'une expérience théorique de l'école primaire. Ne serait-ce pas dans l'action que devrait se comprendre le geste pédagogique? Pourquoi la formation ne s'effectuerait-elle pas sur le terrain, avec les praticiens et au service des enfants? La probation ne pourrait-elle pas se vivre conjointement avec l'apprentissage, dans la classe et auprès de différences « intégrées » ?

APPROCHE

L'école actuelle doit rivaliser avec une panoplie d'activités et de jeux sophistiqués. Chaque jour, les enfants ont accès à l'informatique, à l'électronique et à des loisirs coûteux. En classe, l'équipement n'a guère changé sinon l'ajout et la timide utilisation de l'audiovisuel et d'ordinateurs qui ne sont pas toujours au service de l'apprentissage.

Pour accrocher l'intérêt de sa clientèle, l'intervenant en milieu scolaire doit, en plus de respecter les données de la psychologie de l'enfant, se préoccuper de rendre son approche « attractive ». L'engouement pour les méthodes et les techniques nouvelles sera toutefois de courte durée s'il ne se renouvelle pas constamment. La vraie nature de l'enfant, ses modes et ses rythmes d'apprentissage, ses intérêts et

ses aptitudes sont autant d'éléments qui interviennent dans la précision de ses motivations et de la part qui lui revient dans le groupe.

Quelle approche permet de rencontrer ou de rallier les goûts de chacun? Quelles données de la psychologie facilitent les initiatives dans le sens du respect individuel et du respect des vingt-huit autres élèves de la classe? Comment considérer le rythme et le style de chacun avec un esprit de justice et en visant l'atteinte des objectifs des programmes?

CONFUSION

D'aucuns affirment que nous sommes à l'ère de l'école fourre-tout : fourre-tout des intervenants en provenance de différents milieux ou organismes avec leurs exigences et leurs apports diversifiés, fourre-tout des différences individuelles, du handicapé au surdoué en passant par le mésadapté, l'enfant mal aimé, sans parent, à familles multiples, de croyances particulières, le privilégié, l'itinérant, le vif, le moyen et le lent, le curieux intellectuel et le défavorisé, l'enfant téflon...

L'enseignant, quant à lui, veut enseigner. Pourtant, aujourd'hui, il est psychologue, infirmier, « nounou », spécialiste en éducation et en rééducation, agent de réadaptation, confident des parents, gardien, administrateur... À travers ces attributions, il lui incombe d'amener vingt-sept ou vingt-neuf enfants à s'instruire dans la joie, l'harmonie et le respect des différences individuelles. Il doit viser avec eux une solide formation de base préparant à des études futures. Même avec ses programmes chargés, l'école primaire n'est plus terminale : elle n'est que l'antichambre du savoir.

Comment concilier scolarisation et développement intégral quelle que soit la ligne de départ? Quelle place faire au notionnel, au développement d'habiletés, au transfert des connaissances dans le respect des différences individuelles et des objectifs terminaux?

EXPÉRIENCE PERSONNELLE

Il revient à l'école primaire de sauvegarder au maximum le plaisir de la découverte. Découvrir par soi-même, être engagé émotivement et psychologiquement dans son apprentissage, c'est assimiler en profondeur. Comprendre par soi-même, c'est retenir.

L'école doit être un lieu où chacun a sa place et peut s'épanouir. Puisqu'on reconnaît les différences individuelles, l'enfant doit avoir la possibilité de s'affirmer et de faire des choix.

Mais comment lui procurer des matériaux, des outils pour son propre usage? Comment guider et animer simultanément plusieurs besoins, expériences autonomes, divergences, capacités ou possibilités créatrices? Est-ce envisageable, sans d'abord questionner et ajuster l'organisation de l'environnement: la salle de classe, la structure et les outils de travail? sans repenser les activités: les mises en situation, les démarches de recherche et le développement de talents? sans actualiser ou moderniser ses interventions et ses attitudes et sans comprendre enfin ce que doit être et à quoi doit servir l'évaluation?

SOCIALISATION

L'école primaire fournit à l'enfant le cadre souple à l'intérieur duquel il peut expérimenter une vie de groupe qui soit autre chose qu'une normalisation collective. Cet apprentissage ne doit toutefois pas se faire sans discernement ni dosage. On ne peut exiger de l'enfant une participation totale dont il ne sera capable qu'une fois plus socialisé ou plus autonome. De même, on ne peut, au nom de l'intégration sociale, réduire l'école, la classe ou les interventions à de simples agents responsables des écarts, succès ou échecs que les enfants peuvent rencontrer dans leurs cheminements particuliers.

Dans les limites de ses capacités d'adaptation et d'intégration, l'élève doit pouvoir planifier et organiser ses activités scolaires afin de favoriser le plus possible les apprentissages.

Le préscolaire n'aurait-il pas avantage à être offert toute la journée? Cet encadrement souple mais organisé et stable ne serait-il pas avantageux pour les enfants souvent dispersés au plan familial ou au

plan « gardiennage » depuis déjà quelques années ? Les problèmes de langage si fréquents n'auraient-ils pas ainsi l'occasion de se résorber avant l'entrée au primaire ? Le rôle de l'école en est-il d'abord un de socialisation puis d'apprentissage ou d'apprentissage et de socialisation comme résultante ?

EXPRESSION

L'enfant passe à l'école quelque cinq heures par jour, neuf cents heures chaque année ! Quel lieu privilégié pour créer et exprimer ce qu'il ressent, pour expérimenter l'union des gestes, des mots et des idées ! En proposant des modes d'apprentissage conformes à sa façon de percevoir la réalité, l'école se centre davantage sur des objectifs qui revêtent pour lui des intérêts. Toutefois, les programmes ont été confectionnés par des adultes et ce sont aussi des adultes qui en pensent l'évaluation.

Le plaisir doit-il être exclu de l'apprentissage sérieux ? La perception et la décision d'adultes sont-elles les seules responsables du déclenchement et de la progression de la démarche d'apprentissage ? Comment décloisonner les matières, respecter la lettre et l'esprit des programmes et participer allègrement aux tests de la commission scolaire ou du ministère ? À partir de quel moment peut-on faire des arts ou participer à des activités ouvertes sans se sentir coupable d'amputer le temps réservé aux « matières de base » ?

BESOINS INDIVIDUELS

Il y a déjà vingt-cinq ans, nous pouvions lire que l'école devait considérer plus que l'aspect intellectuel. Les auteurs du rapport Parent clarifiaient les attentes qu'il était possible d'avoir dans ce sens :

> La société d'aujourd'hui est devenue tellement différente de ce qu'elle était, celle de demain s'annonce tellement exigeante pour l'homme, qu'on reconnaît partout la nécessité pour l'école de se transformer en fonction des temps nouveaux. L'école élémentaire est dépassée qui n'avait comme rôle que d'enseigner à lire, à écrire et à compter pour permettre à chacun de se débrouiller dans la vie. L'école élémentaire

> est anachronique si elle se contente de fournir à l'écolier ce mince bagage au lieu de l'aider à se forger de solides instruments intellectuels qui lui permettront de se développer presque indéfiniment ; elle est insuffisante si elle néglige les aptitudes manuelles et artistiques des enfants. Elle est trop rigide quand elle s'entête à conduire tous les enfants au même point en imposant à tous le même rythme[3].

Pour oeuvrer dans la direction envisagée, il fallait adapter sa pratique éducative aux nouvelles dimensions.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Outre la philosophie préconisée, comment les changements sont-ils visibles dans la classe, l'école et la société ? A-t-on identifié les difficultés vécues pour changer le quotidien ?

L'école primaire n'a plus le droit de se contenter d'accepter en théorie les différences individuelles. Elle doit organiser son action pour les respecter dans les faits, dans ses contacts avec chaque enfant... et avec tous les autres, dans les formes d'apprentissage et d'expériences proposées.

Mais une fois que tous seront convaincus du principe, qui sera chargé de s'attaquer à la tradition ? Comment peut-on repenser individuellement et collectivement l'environnement éducatif, la familiarisation avec un processus de prise de décision qui permette à l'enseignant de choisir et de perfectionner ses interventions ? Comment construire et utiliser des instruments qui renseignent sur les apprentissages réels ? Et enfin, comment respecter aussi les différences individuelles chez les intervenants, leurs styles de fonctionnement, leurs croyances profondes et honnêtes ? En quoi ou en qui se concrétise l'aide prévue et promise pour entreprendre un cheminement dans le sens des besoins actuels ?

SOUTIEN DE COMMISSIONS SCOLAIRES

Penser l'action du soutien pédagogique en fonction de ceux qui oeuvrent quotidiennement sur le terrain est noble mais de pratique ardue. Outre les exigences contenues dans les plans de développement, certains réduisent cette activité à une simple mise à jour du personnel en fonction des programmes. Il est aberrant de constater qu'en dépit de commentaires et d'écrits dénonciateurs de l'ensei-

gnement magistral, la formation des enseignants insiste si peu sur la reconnaissance des différences individuelles.

Le rôle de soutien peut revêtir différentes significations: dans un système encyclopédique, on retrouve la plupart du temps des professionnels (conseillers pédagogiques) dans différentes matières. Ces derniers interprètent et opérationnalisent des programmes qui justifient leurs interventions sporadiques auprès des enseignants afin que ceux-ci en fassent une utilisation conforme avec un matériel tout aussi conforme. Les journées de planification sont employées à quelques périodes d'entraînement, à l'expérimentation de leçons modèles et à l'information sur la méthode.

Pour en arriver à influencer le changement, il devient impérieux que les professionnels de commissions scolaires, les techniciens en éducation spécialisée, les aides pédagogiques... se reportent constamment à un cadre référentiel et qu'ils entreprennent eux-mêmes une démarche. Celle-ci exige l'engagement volontaire et prolongé dans la confrontation de son expérience avec celle d'autres agents qui ont le goût d'explorer des avenues plus conformes à leurs aspirations.

Suite à la clarification de la philosophie de l'éducation et de l'approche préconisée par les programmes, ne serait-il pas opportun que l'action se passe dans les écoles? Les sommes phénoménales allouées aux « services » ne devraient-elles pas être distribuées de façon à alléger l'administration et favoriser l'apprentissage? Ne devrait-on pas repréciser le pourquoi de ces coûteux services? Pour qui sont-ils organisés? Pour la théorie ou en vue de la pratique?

L'ampleur des services administratifs, éducatifs, financiers... n'a-t-elle pas dépassé les limites? Un réaménagement rationnel ne serait-il pas profitable à l'élève? N'y aurait-il pas avantage à justifier la place de chacun? La qualité de l'éducation au Québec se définit-elle par le nombre de personnes au service de secteurs hors de l'école? L'école ne devient-elle pas alors l'exécutante de directives émanant de penseurs évoluant en parallèle avec les besoins réels et le respect des différences autant chez les adultes que chez les enfants?

SOUTIEN D'AUTRES ORGANISMES

Le Livre blanc sur le projet de la réforme scolaire au Québec nous faisait aspirer à « une école communautaire et responsable »[4]. Tout le contenu essentiel de la proposition gouvernementale, son esprit et ses objectifs tenaient dans ce titre.

Pourquoi l'école? Parce que c'est à l'école, avec toutes les catégories d'élèves, avec leurs parents et le personnel que les choses importantes se passent et ce, bien souvent indépendamment des plans complétés dans le respect des normes de ceux qui contrôlent.

C'est à l'école que s'actualisent les apprentissages et les cheminements de développement personnel et social. C'est là que se vivent les relations pédagogiques qui demandent un ajustement constant à l'enfant et aux circonstances.

Pour que cette école soit attentive aux besoins, il faut que l'ensemble des agents collaborent à une même oeuvre et s'efforcent de créer, pas seulement en écrit, un milieu où il fasse bon vivre et apprendre.

Il est toutefois très difficile, sinon impossible, de réussir dans cette mission sans précision de sa marge d'autonomie.

Qui peut le mieux juger de ce qui est nécessaire à l'enfant moyen, surdoué, lent, handicapé, mésadapté, défavorisé, maladif, débordant d'énergie... que ceux qui le côtoient tous les jours?

Les différents intervenants spécialisés ne devraient-ils pas relever de l'école lorsqu'ils oeuvrent dans l'école afin d'éviter le dédoublement de rencontres, de rapports, de ressources humaines et financières? Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux n'auraient-ils pas avantage à coordonner leurs objectifs, leurs budgets, leurs philosophies, leurs allocations lorsque leurs services s'adressent à l'enfance du primaire?

Que de temps et d'énergie utilisés à revendiquer, défendre, justifier ce qui est évident!

Que de démarches et de dossiers préparés par une panoplie d'intervenants alors qu'il ne reste ensuite ni temps ni argent pour procéder à leur application !

Un transfert de budget, un prêt de services sont-ils à ce point compliqués ? Faut-il autant de contrôleurs alors que c'est de l'aide qui est attendue ? La direction ne devrait-elle pas assumer elle-même, dans l'école, une supervision respectueuse des intervenants quelle que soit leur provenance ? Qu'est-ce qui prévaut : la bureaucratie ou l'action directe ?

SOUPLESSE ET HORAIRE

Il semble évident que l'école primaire doive créer les meilleures conditions possibles pour permettre aux élèves et aux intervenants de cheminer côte à côte vers les objectifs fixés. Il faut dès lors élaborer un horaire en fonction des modes et des rythmes d'apprentissage de l'enfant. Cependant, un horaire logique en soi peut contrecarrer gravement l'action formatrice de l'école.

Des « spécialistes » ont précisé et précisent encore ce qu'il faut savoir et quand il faut le savoir. Ils précisent de plus le nombre de minutes par semaine nécessaires à cette appropriation et le nombre de semaines par année qui conduiront à cette connaissance. Ces performances s'atteignent évidemment dans le respect des différences individuelles, le progrès continu et le développement intégral !

Comment expliquer le fait que malgré les changements survenus dans le monde scientifique, écologique, culturel, technologique, familial... l'école parle encore de classe d'enseignement, d'année-degré, de vacances en juillet-août ? Ce système éducatif ne connaît-il pas aujourd'hui des limites fonctionnelles dans un environnement où les valeurs et la quantité de connaissances à transmettre ont changé ?

L'école actuelle ne comporte-t-elle pas trop d'heures par jour et pas assez de jours dans l'année ? Avons-nous le bon rythme scolaire ? Un réaménagement ne permettrait-il pas de repenser le développement intégral non assujetti à un horaire, à une coupure de deux mois par année et à une adaptation annuelle ?

Pourquoi ne pas favoriser un enseignement intellectuel dispensé exclusivement le matin, l'après-midi étant réservé au transfert de connaissances, à l'expérimentation, à la culture, aux sports, en un mot à l'expression de ses talents? L'organisation de l'école ne peut-elle envisager des groupes-familles plutôt que des groupes-niveaux? Les vacances n'auraient-elles pas avantage à être plus fréquentes mais moins longues afin d'éviter le surmenage? Bref, ne peut-on penser à adapter les activités scolaires aux rythmes de l'enfant et non le contraire? tenir compte des moments où l'attention est meilleure? éviter de répartir les heures d'activités physiques selon le seul critère des disponibilités de la grille horaire? ajuster la fréquentation scolaire à la vie actuelle et à ses obligations?

MILIEU ET ÉCOLE

Si elle n'épouse le milieu social dans lequel elle travaille et évolue, l'école primaire continuera de se questionner sur son devenir sans trop changer son fonctionnement. C'est pourtant à cette seule condition qu'elle arrivera à influencer, c'est-à-dire à combler les besoins réels mais souvent inconscients.

En modifiant organisation et approche pour mieux s'adapter au milieu de l'enfant, en démontrant qu'intervenants et parents peuvent être de vrais alliés, l'école deviendra plus réaliste et plus efficace.

Comment entreprendre une démarche qui annihile l'adversité au profit d'un partenariat réel et respectueux des fonctions de chacun? Le conseil d'orientation institué dans chaque école aura-t-il le souci de représenter tous les parents ou ne sera-t-il que la possibilité légale de guerres de pouvoirs? Quel fonctionnement permettrait de faire participer les moins intéressés, ceux qui sont débordés, ceux qui ne sentent pas le besoin de revendiquer puisque satisfaits?

LA SUPERVISION

Si l'école primaire doit considérer l'évaluation comme un moyen de suivre le progrès ou le recul le long d'un itinéraire personnel de

façon à pouvoir épauler l'enfant, la supervision devrait poursuivre le même but.

La supervision est aujourd'hui le sujet à la mode et le directeur d'école doit s'y engager résolument. Cette partie de sa tâche enclenche un processus qui s'exerce de façon continue, s'attache à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et s'intègre dans le vécu quotidien. Pour rencontrer ces exigences, il faut nécessairement une attitude positive, des orientations claires et partagées à l'intérieur d'un projet éducatif articulé, de l'autonomie, de la communication réelle et le respect des rythmes et des styles de chacun.

Ce qui est souhaité depuis nombre d'années pour les enfants l'est désormais aussi pour les adultes.

Saura-t-on s'engager réellement dans une démarche intégrée et positive? N'aura-t-on pas tendance à tomber dans le piège des grilles de contrôle ponctuel? Ne va-t-on pas préciser de l'extérieur ce qui est bon pour l'enseignant, l'enseignement et enfin pour l'enfant? La pratique de la supervision sera-t-elle parallèle au vécu de l'école ou de la classe? de précieux documents bien remplis suite à des rencontres commandées? la preuve écrite que ça se fait? une corvée parmi d'autres, puisqu'il le faut, ou dont on pourra se servir en cas de problème? Comment en faire une activité désirée, utile, rentable, tout en évitant la lourdeur administrative?

Que faire pour éviter que les beaux principes, qui camouflent souvent la réalité, ne demeurent théoriques ou ne soient l'occasion d'un surcroît de travail plus utile au superviseur qu'au supervisé? Comment appliquer les activités de direction, de contrôle et de soutien nécessaires à la revalorisation de l'école et du personnel?

CONCLUSION

Répondre concrètement à toutes ces questions représente l'un des défis de l'école primaire. Le relever nécessite toutefois de s'attarder à la définition de la vocation de l'école actuelle.

Beaucoup ont des idées sur les changements à apporter au système, mais se montrent réticents lorsqu'il s'agit de faire des propo-

sitions : ils se rappellent alors que Socrate fut condamné à boire la ciguë pour avoir tenté de réformer le programme d'études de son temps.

Lorsque nous serons convaincus que l'école est vraiment le centre du système scolaire, nous veillerons à ce que son ajustement à la réalité commande les règles de fonctionnement, l'organisation des services et les pratiques quotidiennes de tous les partenaires de ce système.

Pour remplir sa mission, l'école a besoin de se développer comme un authentique centre de décision. Son autonomie devrait lui permettre la marge de manoeuvre nécessaire pour qu'elle devienne responsable de ses choix, de ses gestes et qu'elle puisse en répondre auprès des parents. Ce n'est qu'à cette condition que les changements d'attitudes, de mentalités et d'agirs pourront s'actualiser.

Les efforts consentis au cours des vingt-cinq dernières années ont ouvert la voie. Les questions formulées n'attendent, à défaut d'une unanimité, qu'une volonté collective et suffisamment positive d'être mises de l'avant. Si nous pensons l'école de demain comme celle d'aujourd'hui, nous ne ferons qu'y survivre. À nous de l'organiser de façon à y bien vivre.

NOTES

1. Yves Archambault, *Je me souviens*, Québec, ministère de l'Éducation, 1989, n° 59, p. 4-5-6, Vie pédagogique.
2. Gouvernement du Québec, *Parcours de l'éducation depuis les années 60*, Québec, ministère de l'Éducation, 1989.
3. Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, rapport Parent, Québec, ministère de l'Éducation, 1964, tome 2, p. 88.
4. Gouvernement du Québec, *Une école communautaire et responsable*, Projet de réforme scolaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1982.

La vocation de l'école secondaire

Claude Trottier

La vocation de l'école secondaire est l'objet de nombreux débats tant à l'étranger qu'au Québec. On pourrait en aborder l'analyse sous plusieurs angles. Il serait possible notamment de comparer les objectifs de cet ordre d'enseignement à ceux du primaire et du collégial, de situer les débats actuels sur l'école secondaire québécoise par rapport aux propositions du rapport Parent sur la réorganisation de l'enseignement secondaire, de considérer les modifications graduelles qui ont été apportées au projet initial d'école polyvalente, et d'inventorier les politiques des divers pays industrialisés qui ont aussi effectué, pour la plupart, une réforme de leur enseignement secondaire. Il ne serait pas réaliste cependant de poursuivre tous ces objectifs d'analyse dans le cadre d'un article sans procéder à des inventaires, des bilans, des analyses comparatives que d'autres ont déjà commencé à élaborer[1]. J'ai plutôt choisi d'évoquer brièvement et à grands traits le projet de réforme qui a orienté le développement de l'enseignement secondaire public au Québec au cours des vingt-cinq dernières années. Je tenterai ensuite de retracer la configuration de l'école secondaire polyvalente actuelle et de la situer par rapport aux principaux types d'écoles secondaires dans le monde dans le but de circonscrire le nouveau contexte

dans lequel se pose maintenant la question de la vocation de l'enseignement secondaire. J'identifierai enfin certains des problèmes qui devraient retenir l'attention au cours des prochaines années.

LE PROJET DE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES ANNÉES 1960

C'est en s'appuyant sur le postulat que, dans une société technologique et démocratique, l'enseignement primaire ne pouvait plus être terminal que les auteurs du rapport Parent ont proposé de généraliser l'enseignement secondaire, de faire bénéficier tous les adolescents et toutes les adolescentes, selon une certaine diversité de formules, d'une formation de base complète de niveau secondaire dans le domaine des langues, des sciences, des arts et de la technique[2].

L'enseignement secondaire ne devait plus être réservé à une élite, mais devenir un instrument d'égalisation des chances, et favoriser l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire. Sa généralisation ne pouvait aller sans une certaine diversification, car il ne pouvait être le même pour tous compte tenu de la diversité des aptitudes, des intérêts et des aspirations. Il fallait éviter par ailleurs que les jeunes soient orientés trop tôt, dès la fin du primaire, de façon quasi irréversible en fréquentant des établissements séparés ou en étant placés dans des sections cloisonnées dès le début du secondaire. Pour atteindre cet objectif, il importait non seulement de coordonner mais d'intégrer des enseignements qui jusqu'alors étaient dispensés dans des institutions séparées (écoles secondaires, écoles techniques, instituts de technologie).

Au-delà de leur critique de la conception élitiste de l'éducation et du manque de coordination entre les divers types d'enseignement, les auteurs du rapport Parent ont aussi remis en question le contenu des programmes et, en particulier, celui des humanités classiques qui privilégiait la culture littéraire, l'étude de la civilisation gréco-latine et de la philosophie comme moyens de formation. Sur la base d'une conception pluraliste de la culture, ils ont proposé que l'enseignement reflète davantage la diversité des connaissances et fasse une place plus importante à la science, à la technique et à la culture de masse. C'est ainsi qu'ils en sont venus à considérer comme complémentaires

culture générale et formation spécialisée, à proposer l'intégration de la formation technique à la formation générale et à promouvoir l'idée d'une spécialisation graduelle de la formation.

Telle est la toile de fond sur laquelle est apparue l'idée d'une école secondaire polyvalente accueillant dès l'âge de 12 ans ou 13 ans tous les élèves du primaire au moins jusqu'à 16 ans, et divisée en deux cycles. Le premier (7e et 8e années) serait axé sur la formation générale et le second (de la 9e à la 11e) permettrait une diversification des études selon les besoins particuliers des élèves. Le programme de cette école intégrerait toutes les matières propres aux diverses écoles ou sections de l'enseignement secondaire de l'ancien système. Le cheminement des élèves pourrait être diversifié grâce à un système d'options graduées, obligatoires et facultatives, et à la promotion par matière.

Ainsi, les auteurs du rapport Parent ont défini la vocation de l'école secondaire en voulant se démarquer des orientations de l'enseignement technique et des collèges classiques de l'époque, pour proposer leur conception d'une formation générale polyvalente pour tous, y compris les élèves de l'enseignement professionnel, et promouvoir une conception pluraliste de la culture selon laquelle les sciences et la technologie deviendraient des composantes essentielles de cette formation au même titre que les langues et les humanités. Dans cette perspective, la vocation de l'enseignement secondaire est de dispenser une formation générale équilibrée qui permette aux élèves de s'orienter progressivement en vue de poursuivre des études postsecondaires ou d'entrer sur la marché du travail.

Il importe toutefois de souligner que, selon les prévisions de la Commission d'enquête, 25 % des élèves de chaque génération, suite à un retard scolaire accumulé au cours de leurs études primaires et secondaires, seraient dirigés dès la 3e année vers une initiation au travail, c'est-à-dire seraient préparés à occuper des emplois simples. De plus, 42 % s'orienteraient vers des cours de métiers en 4e et 5e secondaire. Si par rapport à l'enseignement technique qui avait prévalu jusqu'alors, la formation générale gagnait en importance, il n'en reste pas moins que la clientèle d'élèves qui ne suivraient que des cours de formation générale préparatoire à des études postsecondaires ne représentait que 33 % d'une génération[3].

LA CONFIGURATION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE ACTUELLE

On ne peut plus discuter de la vocation de l'école secondaire actuelle uniquement en fonction du projet de réforme élaboré il y a 25 ans. La configuration de l'école secondaire actuelle ne correspond qu'en partie au projet initial même si ce dernier a grandement contribué à la façonner. Depuis la mise en application de la réforme, de nouvelles orientations ont été définies soit à la suite de l'évaluation de certaines pratiques, soit à cause de changements économiques et sociaux dans l'environnement du système d'enseignement secondaire. Plusieurs propositions et interventions en témoignent[4]. Ces mesures, même si elles n'ont été introduites que graduellement, n'en ont pas moins modifié les orientations et les structures de l'enseignement secondaire. Il ne saurait être question ici de retracer l'évolution de la mise en application du projet initial d'école polyvalente, ni d'en inventorier toutes les transformations. Je me limiterai à évoquer à grands traits, en m'inspirant de l'analyse qu'en fait le Conseil supérieur de l'éducation[5], le profil de l'école secondaire actuelle, et j'insisterai plus particulièrement sur les structures pédagogiques et les cheminements scolaires des élèves.

Si, dans l'école secondaire actuelle, on retrouve toujours des éléments du projet d'école polyvalente du rapport Parent, plusieurs éléments témoignent qu'on s'en est aussi éloigné. Elle demeure certes une école commune qui accueille dans une même institution tous les jeunes de 12 ou 13 ans et plus, et les soumet à un régime pédagogique découpé en 2 cycles de 2 et 3 ans respectivement. Elle regroupe sous une même organisation tous les types d'enseignement, y compris l'enseignement professionnel. Par rapport au projet initial, l'âge de la spécialisation a été reporté à la 3e et même à la 4e et à la 5e année du secondaire, les trois premières années étant axées sur la formation générale. Elle offre aussi à tous un programme de cours dans les domaines suivants : langues, mathématiques, sciences, sciences humaines, arts, technologie et formation personnelle. L'école offre en outre un système d'options.

Par ailleurs, il y a d'abord lieu de noter que le système d'options graduées, obligatoires et facultatives est beaucoup moins diversifié que ne le préconisaient les auteurs du rapport Parent. Le système de voies dans les différentes matières a été en grande partie aboli. De

plus, la proportion des matières optionnelles a diminué. Elle ne correspond plus qu'à 13,5 % du total des crédits obligatoires[6]. Elles ne sont d'ailleurs réservées qu'aux élèves de 3e, et plus particulièrement de 4e et 5e secondaire. Au deuxième cycle, l'importance relative du tronc commun est de l'ordre de 80 %[7]. Ce qui veut dire que la part de la formation générale commune en est venue à occuper une place plus grande. En outre, on peut se demander si les composantes de la formation générale y sont intégrées de façon aussi équilibrée et harmonieuse que ne le préconisaient les auteurs du rapport Parent. Tout se passe comme si l'hégémonie des humanités classiques avait fait place à celle des sciences et des mathématiques sinon en termes de nombres de crédits obligatoires du moins en termes de prestige. On notera aussi la place timide faite aux arts, aux cours de formation générale à caractère technique et de sciences humaines. Bref, l'équilibre souhaité entre les diverses composantes de la formation générale ne s'est pas tout à fait réalisé.

Enfin, même si on a regroupé dans une même institution tous les types d'enseignement, l'enseignement professionnel est loin d'être devenu un mode d'appréhension du réel parmi d'autres, une composante de la culture générale et de la formation de base valorisée au même titre que les autres. Et c'est peut-être la dimension du projet d'école polyvalente du rapport Parent dont on s'est le plus éloigné dans la pratique. On a eu tendance à recréer à l'intérieur de l'école secondaire des secteurs quasi cloisonnés (général, « professionnel court », « professionnel long »). Il en découlait pour un grand nombre d'élèves, et surtout ceux du « professionnel court », une orientation prématurée et irréversible contraire aux objectifs visés. Les problèmes soulevés par ce type d'enseignement ont été tels qu'un nouveau plan d'action a été adopté et mis en application. Il ne saurait être question d'en commenter en détail la nouvelle structure. L'esquisse qu'en trace le Conseil supérieur de l'éducation suffira à montrer l'écart entre la situation actuelle et les propositions du rapport Parent :

> Par rapport au projet des commissaires, il [le dernier plan ministériel] annonce et confirme des changements importants. Ainsi, il établit la spécificité de la formation professionnelle : celle-ci n'est plus une variante de la scolarité de base obligatoire et obéit dorénavant à un régime spécifique qui n'est plus, à strictement parler, celui de l'école secondaire et ne s'amalgame plus à des éléments de formation générale. Il reporte l'entrée en formation professionnelle, préférablement après la 5e ou la

> 4e année, selon le cas, tout en la rendant possible plus tôt moyennant certains acquis et l'atteinte de l'âge de 16 ans. Il hausse les seuils d'admissibilité, les portant au plancher minimum de la 3e année. Il définit une diplômation spécifique et en ouvre structurellement les filières à toutes les clientèles, jeunes et adultes. Il assouplit les modes et les calendriers de dispensation et les affranchit notablement des protocoles scolaires habituels. Il prévoit l'établissement d'une carte des enseignements dont les critères de confection relativisent l'importance de l'accessibilité universelle. Tout cela est forcément seulement esquissé ici, mais devrait suffire à faire voir ce qui nous sépare du rapport Parent et ce qui rend plausible que des écoles proprement professionnelles réapparaissent sur le territoire[8].

Au-delà de la structure de la formation professionnelle, il faut aussi souligner que l'effectif de ce type de formation ne représentait plus que 6,6 % de l'effectif total du secondaire, en 1987-1988, et qu'il était en déclin puisque cette proportion s'élevait à 17,5 % en 1977-1978[9]. Si l'on se rappelle que le rapport Parent prévoyait que 25 % des élèves d'une génération seraient inscrits à des cours d'initiation au travail et 42 % à des cours de métiers, on mesurera l'ampleur de l'écart qui s'est creusé entre le projet initial d'école polyvalente et l'école secondaire actuelle. Ce décalage entre les prévisions et les cheminements scolaires des élèves témoigne de la fragilité des postulats sur lesquels avaient été basées ces prévisions[10]. Il indique surtout que les élèves ont aspiré en plus grande proportion que prévu à des études postsecondaires ou ont eu tendance à devancer le souhait du ministère de l'Éducation que la formation professionnelle ne débute pas, dans la mesure du possible, avant qu'un élève n'ait terminé ses études secondaires et obtenu son diplôme de fin d'études[11].

Bref, l'école secondaire actuelle dispense une formation générale de base commune plus longue que ne l'avait prévu le rapport Parent. L'âge de la spécialisation a été reporté de la 2e ou de la 3e année à la 4e et même à la 5e année. De plus, une proportion beaucoup plus élevée d'élèves que prévue dans le rapport Parent choisissent soit de poursuivre une formation exclusivement générale susceptible de conduire à des études postsecondaires, soit de reporter leur formation professionnelle après l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire. La formation générale est à la fois moins diversifiée et plus homogène parce que le système d'options y est plus réduit que celui mis de l'avant dans le projet d'école polyvalente. Et l'équilibre entre les composantes de cette formation ne correspond pas à celui du plan

initial : les composantes technologie et arts y occupent une place secondaire et celles des sciences et des mathématiques y sont dans une position de suprématie. Mais, paradoxalement, la formation professionnelle y est plus spécialisée et plus directement axée sur la préparation à un métier ou à une occupation que dans la plupart des systèmes d'enseignement nord-américains et européens[12].

Si on compare maintenant l'école secondaire actuelle aux principales tendances observées dans l'organisation de l'enseignement secondaire dans le monde, il est possible de la situer par rapport aux deux pôles que décrit Clark dans son étude sur l'école secondaire et l'université[13]. Le premier correspond à un enseignement dont les filières sont très différenciées et dont les élèves sont répartis à la fois dans des écoles différentes et, à l'intérieur de celles-ci, en fonction de leur rendement scolaire dans certaines matières, notamment les mathématiques. Seuls les élèves qui ont été admis aux écoles regroupant les élèves les plus forts, et qui y réussissent dans les matières les plus valorisées peuvent avoir accès à l'enseignement postsecondaire. La sélection pour les études supérieures s'effectue relativement tôt de façon explicite, et les lignes de démarcation entre le secondaire et le postsecondaire sont claires et précises.

Le second pôle est celui de l'école secondaire unique pour tous les élèves du secondaire. Le regroupement des élèves en fonction de leur rendement dans certaines matières n'y est pas aussi systématique que dans le premier. On y retrouve des filières dont certaines sont plus sélectives que d'autres, mais il est possible de passer de l'une à l'autre à certaines conditions, et de pouvoir ainsi accéder à l'enseignement postsecondaire. Les lignes de démarcation entre les deux niveaux y sont plutôt diffuses, et la sélection pour l'enseignement postsecondaire peut même être reportée jusqu'après le secondaire, comme dans le cas du système américain.

Même si, à la faveur des réformes scolaires auxquelles divers pays ont procédé dans les années d'après-guerre, on a assisté à un mouvement en vue d'instaurer une certaine forme de polyvalence, le premier type (forte différenciation selon les types d'école et selon les filières) demeure, selon Clark, dominant. L'école secondaire québécoise s'apparente toutefois au second type en dépit des traits qui la distinguent de l'école secondaire américaine. De plus, les changements qu'on a pu observer dans la structure pédagogique et dans les

cheminements scolaires des élèves au cours des dix dernières années vont dans le sens de la consolidation d'une formation de base commune pour une plus grande proportion d'élèves, du report de l'âge de la spécialisation vers la fin du secondaire, de l'établissement de passerelles entre les filières de l'enseignement secondaire de façon à augmenter les possibilités d'accéder à l'enseignement postsecondaire.

PROBLÈMES RELATIFS À LA VOCATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'analyse qui précède témoigne à la fois de l'écart qui existe entre le projet d'école polyvalente du rapport Parent et la configuration de l'école secondaire actuelle et, en dépit de cet écart, de la continuité qui a caractérisé son développement si on la situe par rapport aux deux principaux types d'écoles secondaires dans le monde. Elle montre aussi que la formation de base a été au coeur de la réforme amorcée au cours des années 1960 comme des modifications qui ont été apportées graduellement par la suite. Elle continuera, selon moi, d'occuper une place centrale au cours des prochaines années dans le questionnement sur la vocation de l'école secondaire. Il peut sembler paradoxal que le problème de la formation de base continue de retenir l'attention quand on vient tout juste de constater que celle-ci occupe aujourd'hui une place plus centrale encore dans le système qu'il y a une dizaine d'années. Et pourtant le problème du statut et de l'aménagement de la formation de base continuera de « hanter » les responsables de l'éducation. C'est ce que je tenterai de montrer en identifiant certaines des questions qui devraient retenir l'attention au cours des prochaines années. Celles-ci ont trait a) à l'objectif du ministère de favoriser une formation de base jusqu'à la fin du secondaire, b) aux élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, c) à la diversification de l'enseignement, d) à l'égalité des chances d'obtenir le DES, e) à « l'aménagement » de la formation de base et f) à la formation professionnelle.

L'objectif de favoriser la formation de base jusqu'à la fin du secondaire

Le ministère de l'Éducation entend favoriser la formation de base «la plus solide possible» et souhaite que la formation professionnelle ne débute pas avant l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire. Dans cette perspective, la principale vocation de l'école secondaire est d'assurer une formation de base qui «vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures»[14]. Et le diplôme d'enseignement secondaire général (DES) correspond au minimum de formation que toute personne devrait recevoir, même celles qui exercent les fonctions de travail élémentaires. Ce niveau de formation de base apparaît d'autant plus réaliste à certains qu'il est obtenu au Québec après 11 années d'études contre 12 ans dans l'ensemble de l'Amérique du Nord[15].

Autant, il y a 25 ans, on estimait qu'une formation de niveau primaire était devenue insuffisante et qu'il fallait un minimum de deux ans de formation générale de base au-delà du primaire avant d'amorcer une certaine spécialisation, autant maintenant on tend à considérer que cinq ans sont nécessaires à l'acquisition des connaissances de base, à la maîtrise des langages, au développement de la créativité, de l'initiative, du sens critique, et à la découverte de soi avant de s'engager dans une formation professionnelle spécialisée. Seul ce niveau de formation de base apparaît de nature à assurer le développement des facultés d'analyse nécessaires à la compréhension des systèmes techniques et sociaux complexes, à favoriser l'éclosion de capacités d'adaptation aux changements technologiques et culturels, et à faciliter, par la suite, la formation permanente. Si le ministère de l'Éducation a adopté cette position de principe, il n'est toutefois pas allé jusqu'à augmenter l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, misant plutôt sur des mesures d'incitation que sur l'obligation légale.

Il faut bien reconnaître cependant que nombreux sont ceux qui considèrent cette position de principe irréaliste même si on a observé que les jeunes poursuivent des études secondaires générales en beaucoup plus grande proportion qu'avant. Ils font valoir en effet que bien des jeunes arrivent à l'école secondaire après avoir accumulé des retards scolaires dès le primaire et sont confrontés à des difficultés d'apprentissage majeures au secondaire[16]. D'autres ont tout simple-

ment développé des attitudes négatives à l'égard de l'école, ou ne reçoivent pas dans leur milieu familial le support nécessaire à la poursuite des études jusqu'à la fin du secondaire. Et plusieurs craignent que, suite à un report de la formation professionnelle après l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire (DES) général, des jeunes en viennent tout simplement à abandonner leurs études au moment de l'atteinte de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (16 ans). À ces craintes s'ajoutent les avantages qu'on découvre depuis peu à « l'harmonisation » du dispositif de formation professionnelle destiné aux jeunes et de celui des adultes. Certes celle-ci peut favoriser un éventail plus large de choix de programmes, contribuer à réduire les coûts et à conférer une plus grande crédibilité aux diplômes décernés. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'elle exerce aussi une pression dans le sens d'une diminution des exigences de formation de base parce que les adultes ne bénéficient pas de conditions (liées au temps et aux moyens dont ils disposent, à leurs intérêts, aux horaires et aux calendriers qui leur conviennent) qui leur permettraient de valoriser les composantes de la formation de base[17].

C'est ce qui explique probablement qu'en dépit de la position de principe favorable au report de la formation professionnelle après l'obtention du DES, le ministère de l'Éducation n'en a pas fait une condition nécessaire. En effet, même s'il est possible de n'accéder à l'enseignement professionnel qu'au terme du secondaire, la structure de la formation professionnelle prévoit, dans le cas des formations initiales, qu'un élève peut être admis à un programme de formation conduisant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) après avoir obtenu des crédits de 4e secondaire en langue maternelle et seconde, en mathématiques et en enseignement moral ou religieux s'il est âgé de 16 ans. De même, il peut être admis à un programme de certificat d'études professionnelles (CEP) après avoir obtenu les crédits de 3e secondaire dans les mêmes matières s'il a 16 ans. Qui plus est, un jeune âgé de 16 ans et même de 15 ans pourrait être admis (en formation complémentaire) à un programme de formation spécifique de courte durée, couronné par une « attestation de capacités », même s'il ne satisfait pas aux exigences d'admission au CEP ou au DEP pourvu qu'il satisfasse aux exigences fixées par le programme d'études en question. Comme le fait remarquer le Conseil supérieur de l'éducation, cette nouvelle définition des seuils d'entrée en enseignement profes-

sionnel revient à identifier la 3e année du secondaire comme seuil minimal commun et obligatoire[18].

On ne peut s'empêcher à cet égard de constater le décalage entre la position de principe du ministère de l'Éducation à l'effet de mettre l'accent sur la scolarisation de base au secondaire et de reporter l'accès à l'enseignement professionnel après l'obtention du DES et la ligne d'action qu'il a effectivement adoptée au moment des amendements au régime pédagogique de 1988 concernant la modification à la baisse des seuils d'admissibilité à l'enseignement professionnel. Cette contradiction forcera les agents de l'éducation à poursuivre leur réflexion sur la place de la formation de base dans l'enseignement secondaire.

Le problème des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Cette contradiction n'est pas étrangère au problème des élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, souvent depuis les premières années du primaire, ou qui ont tout simplement développé une aversion à l'égard de l'école. On doute en effet que plusieurs d'entre eux puissent atteindre les objectifs d'apprentissage du DES. L'atteinte de l'objectif de dispenser idéalement une formation de base jusqu'à la fin du secondaire dépend en partie des solutions qu'on apportera à ce problème. Certains sont portés à réduire le problème à un simple ajustement de la pédagogie des enseignants en classe. Il leur reviendrait de développer dans leur classe des stratégies pédagogiques qui tiennent compte des divers styles d'apprentissage des élèves de façon à les maintenir le plus longtemps possible dans la filière générale. Ils s'appuient sur le constat que la pédagogie active n'a pas vraiment été implantée au secondaire comme l'avaient souhaité les auteurs du rapport Parent[19].

D'autres déclarent assez facilement forfait, et peuvent avoir tendance à céder à la tentation d'exclure les élèves en difficulté de l'enseignement général pour les placer sur des voies d'évitement et les orienter tôt vers un type d'enseignement professionnel à rabais. N'est-ce pas le reproche qu'on a fait à l'ancienne filière du «professionnel court»? L'enjeu est de taille, et pour la formation de base dont les objectifs sont en partie abandonnés, et pour l'enseignement professionnel dont on associe les clientèles aux élèves en difficulté, et qui

en sort dévalorisée. Ces «solutions» qui, soit renvoient le problème exclusivement aux enseignants dans leur salle de cours, soit le leur enlèvent en partie en excluant de l'enseignement général les élèves en difficulté, n'apportent pas vraiment une réponse adéquate au problème.

Certes, on aurait tort de ne pas appuyer les efforts de renouvellement de la pédagogie selon les orientations de l'école active. On peut même y voir un véritable défi pour les prochaines années. Car on ne saurait sous-estimer la propension de certains agents de l'éducation à se tourner vers l'enseignement professionnel comme solution au problème des élèves en difficulté d'apprentissage. Ils y voient une façon de donner une orientation plus concrète à la pédagogie pour tenir compte de la réticence de ces derniers à aborder des contenus plus abstraits. Tout se passe comme si c'était la seule façon d'adapter les programmes et la pédagogie à ce type de clientèle. L'alternative est d'explorer des approches qui cherchent a) à assurer l'alphabétisation fonctionnelle de ces élèves, c'est-à-dire à développer leur capacité d'utiliser les connaissances acquises dans l'ensemble de leur vie quotidienne et pas seulement dans leur vie professionnelle, b) à leur faire comprendre les rouages de la vie politique réelle, de leur future participation civique et politique, et la dynamique des rapports sociaux selon les strates sociales, les groupes ethniques, l'âge et le sexe, c) à susciter des comportements de consommateurs avertis et critiques et d) à faire émerger une conscience des problèmes et des enjeux écologiques[20]. Ce sont là des approches tout aussi valables pour essayer de rejoindre au moyen de thèmes plus concrets les élèves en difficulté d'apprentissage qu'un type d'enseignement professionnel qui débouche sur des emplois pour lesquels il n'est pas vraiment nécessaire de se donner une formation spécifique et pour lesquels les perspectives d'embauche sont plus que précaires[21].

On aura compris que cette perspective implique non seulement des stratégies pédagogiques en classe différentes mais aussi de nouvelles orientations de système. Dans cette même ligne de pensée, d'autres solutions envisagées se situent au-delà des simples interventions de l'enseignant en classe et supposent de nouveaux aménagements structurels sans pour autant nier la nécessité pour les enseignants d'élaborer des stratégies pédagogiques diversifiées et

adaptées aux divers styles et rythmes d'apprentissage des élèves. Elles peuvent varier selon les cycles du secondaire.

Qu'on pense aux cheminements particuliers de formation de base qui « constituent une réponse particulière, survenant à divers moments et d'une durée variable selon les individus, à des besoins déterminés d'élèves, qui, pour diverses raisons ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements réguliers conduisant au diplôme d'études secondaires (DES) ou au diplôme d'études professionnelles (DEP)[22] ». Cette innovation propose un cadre qui pourrait être propice au renouvellement des pratiques pédagogiques, favoriser l'adaptation des programmes à certaines clientèles tout en facilitant la reconnaissance des acquis des élèves. Il faudra en évaluer de plus près la mise en application, vérifier si les espoirs qu'elle a fait naître se concrétisent ou si, en cours d'implantation, cette innovation n'aura pas été détournée de ses fins pour reproduire le ghetto du « professionnel court ».

On se réfère aussi à la politique relative aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette politique propose de mettre l'accent davantage sur les capacités et les possibilités de l'élève que sur son handicap, de retirer le moins souvent possible les élèves en difficulté des écoles et des classes régulières, de développer un ensemble de mesures et de services gradués d'appui tant aux enseignants qu'aux élèves et à leur famille. On connaît les difficultés qu'a connues la mise en application de cette politique : appui hésitant à la politique, état embryonnaire des services d'appui, intégration d'élèves en difficulté aux groupes réguliers sans soutien adéquat, etc. Il n'en demeure pas moins qu'une orientation a été donnée, qu'un chantier a été créé qu'il importe maintenant de consolider et d'évaluer.

Ces amorces de solutions au problème des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ne sauraient être considérées comme des panacées. Les interrogations qu'elles suscitent et les difficultés inhérentes à leur mise en application en témoignent. Il n'en demeure pas moins qu'elles constituent des éléments essentiels à la poursuite de l'objectif de dispenser une formation de base jusqu'à la fin du secondaire.

La diversification de l'enseignement

Si le problème des élèves en difficulté d'apprentissage a été au coeur des résistances au projet du ministère de l'Éducation de favoriser une formation de base jusqu'à la fin du secondaire, il n'en reste pas moins qu'il existe un quasi-consensus sur la nécessité que le premier cycle du secondaire constitue un tronc commun de formation de base, et y soit consacré entièrement. Le problème se situe davantage au deuxième cycle, car c'est à ce niveau que se pose de façon plus précise le problème de la diversification des contenus de formation et des cheminements des élèves.

Comment en favoriser une plus grande diversification? Selon le Conseil supérieur de l'éducation, il s'agirait a) de développer plus de cours à option, notamment dans les domaines négligés des arts et de la technologie et b) d'offrir une plus grande variété de cours même dans les matières obligatoires de façon à y offrir soit des cours plus avancés soit des cours conçus à l'intention de candidats intéressés à s'orienter ultérieurement dans les disciplines ou les domaines couverts par ces cours[23]. Même si cette diversification n'a pas pour objectif de répondre aux problèmes des seuls élèves en difficulté, elle permettrait de contrer la très grande homogénéité du deuxième cycle et pourrait contribuer à créer des conditions structurelles propices à une meilleure adaptation des programmes aux besoins particuliers de ces élèves.

Devrait-on aller jusqu'à endosser la proposition que Clark formule à propos de la diversification du système d'enseignement secondaire américain, à savoir que celui-ci devrait aller jusqu'à créer des écoles spécialisées et des centres d'excellence à vocation spéciale parallèlement aux écoles secondaires polyvalentes[24]? Ce nouveau type d'établissement de niveau secondaire s'adresserait à des clientèles diversifiées d'élèves du point de vue de leurs aptitudes et de leurs intérêts, et entrerait en compétition avec les écoles polyvalentes. L'implantation de ce nouveau mode de diversification supposerait une restructuration majeure de l'enseignement secondaire. Je ne crois pas personnellement que les problèmes de l'enseignement secondaire québécois soient tels qu'il faille envisager une restructuration de cette envergure. Toutefois, il ne faudrait pas nécessairement s'interdire d'envisager des aménagements plus complexes et plus diversifiés pourvu a) qu'on ne s'y engage qu'au terme d'expériences pilotes qui auraient fait l'objet d'une évaluation systématique, b) qu'on ne sacrifie pas les

objectifs de formation de base aux dépens d'une formation professionnelle trop spécialisée et c) qu'on tienne compte de la spécificité du système d'enseignement secondaire québécois qui, contrairement au système américain, conduit obligatoirement au cégep avant de permettre l'accès à l'université.

L'égalité des chances d'obtenir le DES

Le problème de l'accessibilité à l'enseignement secondaire à la fin des années 1980 se pose en des termes différents de ceux des années 1960. D'une part des progrès substantiels ont été réalisés. D'autre part de nouveaux objectifs ont été fixés. On se rappellera que les précisions du rapport Parent étaient à l'effet que 80 % des jeunes d'une génération scolaire entreprendraient des études postérieures à la 3e année du secondaire mais que, sur 100 élèves d'une génération scolaire, 33 % s'orienteraient, dès la 4e année du secondaire, vers des études générales et 47 % vers des études professionnelles. L'objectif général de fréquentation de l'école a été atteint et même dépassé. En 1986, 87 % des élèves dépassaient la troisième secondaire dans leur cheminement scolaire[25]. Mais, comme on l'a déjà vu, les élèves se sont orientés de façon différente qu'il n'avait été anticipé. Au cours de cette même année, les élèves de l'enseignement professionnel ne constituaient plus que 10,2 % de l'ensemble des effectifs du secondaire des commissions scolaires[26].

Au terme des années 1980, l'objectif à atteindre n'est plus seulement de rendre accessible l'école secondaire mais de faire en sorte que tous poursuivent des études secondaires générales et obtiennent le DES même si l'on s'interroge sur la possibilité que 100 % des élèves d'une cohorte puissent y parvenir. On est donc passé d'un simple objectif d'accès à l'école à un objectif d'obtention du DES. L'enjeu est non seulement de trouver les moyens de contrer les échecs, d'élaborer des stratégies à l'égard des élèves en difficulté d'apprentissage, de diversifier l'enseignement mais aussi de réviser certaines pratiques d'orientation pour que le plus grand nombre sinon la totalité des élèves bénéficient d'une formation de base correspondant aux cinq années de formation générale conduisant au DES.

Il faudra suivre à cet égard l'évolution du système de façon à vérifier si les inégalités selon le sexe, le statut socio-économique, la langue d'enseignement et les régions persistent. On sait en effet qu'au

cours des années 1970, les filles avaient tendance à poursuivre leurs études jusqu'à la fin du secondaire en plus grande proportion que les garçons, mais qu'elles s'orientaient davantage que ces derniers vers l'enseignement professionnel. De même, les élèves des strates sociales inférieures avaient moins tendance à choisir l'enseignement général et obtenaient en moins grande proportion que ceux des strates moyenne et supérieure leur diplôme d'études secondaires. Une plus grande proportion d'élèves des écoles françaises abandonnaient leurs études avant la fin du secondaire et s'orientaient vers l'enseignement professionnel ; ils avaient en outre moins tendance à réintégrer l'enseignement général, après s'être orientés vers l'enseignement professionnel que les élèves des écoles anglaises[27]. Au plan des inégalités selon les régions, la probabilité, en 1978, d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires général ou professionnel variait de 60,5 % à 79 %, cette probabilité étant de 71,9 % pour l'ensemble du Québec[28].

La persistance de ces inégalités signifierait que les filles, les élèves des strates sociales inférieures, les francophones et les élèves des régions périphériques auraient moins de chance que les garçons, les élèves des strates moyenne et supérieure, les anglophones et les élèves des grands centres d'accéder à un niveau de formation correspondant à ce qui tend maintenant à être reconnu comme le seuil minimal de formation nécessaire à l'insertion sociale et professionnelle. Il importe de noter de plus que ces inégalités ne sont pas seulement scolaires puisqu'elles se répercutent aussi sur le taux de chômage, les possibilités d'occuper un emploi à temps plein et permanent et sur le salaire[29].

L'« aménagement » de la formation de base

Cette question recouvre trois aspects. Tout d'abord l'enseignement des diverses matières qui la constituent est conçu de façon telle qu'elles apparaissent quasi indépendantes les unes des autres. Les savoirs transmis sont cloisonnés et parcellarisés et donnent l'impression d'être aménagés à l'image d'une « cafétéria ». Les élèves ne réussissent pas toujours à découvrir une certaine cohérence dans les savoirs qu'on leur demande de maîtriser. Ils peuvent avoir le sentiment d'en rester à un survol superficiel et éclectique des savoirs auxquels on prétend les initier. Ce laminage unidimensionnel, fruit des lobbies disciplinaires, peut contribuer à perpétuer des savoirs dépassés et ne

pas être propice au développement de la créativité, de l'imagination et de la capacité de résoudre des problèmes[30]. Deuxièmement, la formation de base est souvent conçue trop exclusivement en termes de savoirs à transmettre alors qu'il s'agit aussi de susciter des attitudes, de développer des intérêts et des habiletés, non seulement dans le cadre d'activités proprement scolaires mais aussi à l'occasion d'activités parascolaires. Ces initiatives en vue de créer un milieu éducatif stimulant où les élèves peuvent s'engager dans des activités diversifiées peuvent apporter un complément à la formation de base. Ces activités ne sont pas toujours valorisées à leur juste mesure.

Le troisième aspect a trait au problème de l'équilibre entre les composantes scolaires de la formation de base. Tout d'abord, la position hégémonique des sciences et des mathématiques dans le programme de formation générale continuera d'être remise en question. La suprématie de ces deux matières tient à ce qu'elles sont devenues des instruments de sélection des élèves au cégep, puis à l'université. Selon Clark[31], les institutions d'enseignement postsecondaires peuvent, à des fins de sélection, soit mettre l'accent sur une solide formation de base et faire confiance au diplôme d'études secondaires, soit insister sur le rendement scolaire dans certaines matières et se fier aux notes obtenues dans ces matières. Il semble bien que les institutions d'enseignement postsecondaires du Québec ont opté pour la seconde stratégie avec les conséquences que l'on observe à l'école secondaire. Pour les contrer, on peut certes intervenir, d'une part, pour que le diplôme d'études secondaires sanctionne un large éventail des cours du secondaire et, d'autre part, pour hausser les critères d'évaluation en vue d'assurer une plus grande crédibilité du diplôme d'études secondaires. Mais ces efforts pourraient s'avérer vains si les stratégies de sélection des institutions d'enseignement postsecondaires ne sont pas elles-mêmes remises en question.

La formation professionnelle

Diverses questions se posent concernant l'enseignement professionnel. Certains vont même jusqu'à remettre en question ce type de formation au niveau secondaire. Dans son étude de l'école secondaire américaine, Boyer estime qu'il est illusoire de vouloir préparer des élèves du secondaire à un emploi spécifique[32]. Les liens entre l'enseignement professionnel et l'emploi sont plutôt ténus, et il y a peu

de différences entre les élèves de la filière professionnelle et ceux de la filière générale du point de vue de l'emploi lorsqu'ils entrent sur le marché du travail[33] sauf dans le cas des élèves de l'option « commerce et secrétariat ». Les raisons de cet « échec » tiennent, selon lui, au manque de ressources, à l'incapacité de l'école de s'adapter aux exigences du marché du travail, au fait que ce type d'enseignement ne réussit pas à attirer les meilleurs élèves, et que les exigences y sont peu élevées. On peut penser qu'en dépit de l'adoption du nouveau plan d'action de la formation professionnelle au Québec, cette question fondamentale continuera d'alimenter les discussions. Au-delà de cette question, je me limiterai à évoquer les aspects de la formation professionnelle qui ont davantage rapport à la formation de base[34], notamment ceux qui ont trait aux exigences de formation générale dans ces programmes, à la nature de cette formation et aux « passerelles » à établir entre les filières de la formation professionnelle et celle de la formation générale.

Pour ce qui est des exigences de formation générale dans les programmes de formation professionnelle, des inquiétudes ont en effet été exprimées d'autant plus que les seuils d'admissibilité à l'enseignement professionnel ont été fixés plus bas que le seuil idéal (DES) qui avait été prévu lors de la publication des propositions de relance et de renouveau. Le Conseil supérieur de l'éducation s'étonne par exemple qu'on n'exige pas, dans le cas du CEP, la réussite des matières générales obligatoires de 4e année pour l'obtention de ce certificat. Il en est de même pour les élèves admis au DEP au titre de l'âge et des préalables de 4e, pour lesquels on n'exige pas de réussir en langue maternelle de 5e année, ce qui marque un recul par rapport aux exigences d'obtention du diplôme de l'ancienne filière du « professionnel long »[35].

En ce qui concerne la nature de la formation professionnelle proprement dite, Lesourne a bien exprimé le dilemme et mis en relief les conséquences des choix à faire :

> [...] cet enseignement doit-il donner aux élèves une formation professionnelle leur permettant d'occuper rapidement dans l'entreprise des postes bien définis ou une formation technique plus large leur donnant la possibilité de s'adapter aux évolutions futures de l'offre d'emplois ?
>
> [...] Poser la question dans toute sa brutalité a du moins le mérite de bien mettre en évidence les conséquences des choix extrêmes :

> – L'adaptation fine à la structure des emplois suppose une information rapide, une modification fréquente du contenu des diplômes, un recyclage permanent et même une reconversion périodique des professeurs [...], le recours à des professionnels comme enseignants, des accords avec des entreprises pour avoir accès à leurs équipements et effectuer chez elles certaines séquences éducatives, enfin le suivi des élèves après leur sortie de l'école pour bénéficier d'un retour d'expérience... En d'autres termes, cette voie exige un bouleversement des habitudes [...]. Elle n'est possible qu'avec un consensus fort de tous les acteurs concernés et un développement de la formation continue.
>
> – L'autre voie semble en apparence plus facile, mais il ne s'agit là que d'une illusion, car elle implique : 1) la recherche, derrière les évolutions à court terme du marché de l'emploi, des éléments permanents caractéristiques de champs professionnels plus vastes ; 2) la mise au point d'une pédagogie permettant à des élèves souvent rebelles à l'enseignement abstrait un accès par le concret à la culture technique ; 3) un recyclage des enseignants pour qu'ils adaptent en conséquence la méthode et le contenu de leurs enseignements[16].

Cette question ne me paraît pas avoir reçu toute l'attention qu'elle commande, ou peut-être a-t-elle été laissée trop exclusivement aux seuls didacticiens de l'enseignement professionnel alors qu'elle implique des choix de système et même de société dans la mesure où les politiques de formation de certaines catégories de main-d'oeuvre sont touchées, où la dynamique des relations entre l'école et les employeurs peut en être affectée et où les stratégies pédagogiques des enseignants peuvent varier en fonction de l'option retenue. De plus, il faudra cerner l'impact qu'aura à cet égard le nouveau dispositif de la loi 119 sur la formation dans les métiers de la construction. Ce dispositif prévoit que, dorénavant, le système d'éducation dispensera la formation professionnelle de base dans les métiers de la construction. Cette formation ira-t-elle dans le sens d'une formation professionnelle de base ou dans celui d'une formation axée sur une adaptation fine à la structure des emplois?

L'établissement de passerelles entre les filières du CEP au DEP et du DEP au DES est fondé sur les éléments suivants : a) la politique encourage les élèves à obtenir un DES avant d'accéder à l'enseignement professionnel, mais sans en faire un préalable, b) au-delà de l'admission à l'enseignement professionnel proprement dit, l'ensemble du système prône une plus grande accessibilité à l'enseignement postsecondaire, et c) l'éducation permanente implique de fréquents retours

aux études dans des filières formelles de formation auxquelles on accède en démontrant qu'on satisfait aux exigences des niveaux de formation inférieurs.

Les enjeux de cette question se situent à deux niveaux. Le premier a trait aux types de passerelles, aux contenus de formation de base et aux règles d'obtention du diplôme qu'on postule lorsqu'on veut passer d'une filière à une autre. Le problème est alors de déterminer si les exigences seront les mêmes pour tous ou si l'on consentira à ceux qui utiliseraient ces passerelles des accommodements qui auraient pour conséquence de diminuer les exigences. Le deuxième a trait aux attitudes des agents de l'éducation qui auront à gérer les décisions relatives à l'utilisation de ces passerelles par les élèves. Dans ce cas, le problème ne réside pas dans le « danger » de verser dans la facilité et de consentir à des conditions de passage telles d'un niveau à un autre qu'on risque de dispenser une formation à rabais. Il serait plutôt pour eux de passer d'une attitude qui aurait consisté dans le passé à « refroidir » les aspirations des élèves en difficulté et à les orienter vers les filières professionnelles à une attitude selon laquelle ils auraient plutôt tendance à « réchauffer » les aspirations de leurs élèves pour non seulement les encourager à obtenir le DES mais aussi à s'orienter vers des études postsecondaires.

CONCLUSION

La vocation de l'école secondaire est intimement liée à la formation de base qu'une société estime devoir donner aux jeunes avant de les faire accéder à l'enseignement postsecondaire ou de les insérer au monde du travail. Nous avons vu que c'est au nom d'une nouvelle conception de la formation générale que les auteurs du rapport Parent ont proposé une réforme radicale de l'enseignement secondaire et l'implantation de l'école secondaire polyvalente. C'est encore au nom des exigences de la formation de base que, suite à l'évaluation de certaines pratiques et à des changements de l'environnement économique et social de l'école secondaire, des modifications y ont été graduellement apportées au cours des dix dernières années. Les questions que les agents de l'éducation continuent de se poser sont encore en grande partie centrées sur la formation de base, qu'elles aient trait à l'objectif visant à favoriser la formation de base pour tous jusqu'à

l'obtention du DES, au renouvellement de la pédagogie, aux mesures relatives aux élèves en difficulté, à la diversification de l'enseignement de deuxième cycle, à l'égalité des chances d'obtenir le DES, au cloisonnement de l'enseignement des diverses matières, ou même à la formation professionnelle.

Il ne faudrait pas perdre de vue cependant que l'objectif de promouvoir une formation de base pour tous jusqu'à l'obtention du DES est un objectif qui est perçu par certains comme étant très ambitieux. Les résistances rencontrées dans certains milieux lors de la mise en application du nouveau plan d'action pour l'enseignement professionnel en témoignent. Cependant, il faut reconnaître que la très grande majorité des élèves n'ont pas attendu la promulgation de cet objectif pour emprunter «spontanément» des cheminements qui y correspondent déjà en grande partie. Toutefois, comme le fait remarquer Clark dans le cas de l'école secondaire américaine[37], il y a un prix à payer pour entretenir des attentes aussi élevées. Le risque est grand en effet qu'on conclut à l'échec de l'école polyvalente si cet objectif n'est pas atteint. Dans la mesure où les difficultés apparaîtront de façon peut-être plus manifeste au deuxième cycle du secondaire, il ne faudrait pas hésiter à chercher des voies de diversification nouvelles et audacieuses pour répondre à la pluralité des besoins et des styles d'apprentissage des élèves, voies qu'il y aurait lieu ensuite d'évaluer de façon rigoureuse. Si cette recherche débouche sur une plus grande complexité du système, il ne faudrait pas s'étonner qu'elle comporte aussi des ambiguïtés inhérentes aux systèmes complexes qu'il faudra apprendre à «gérer» sans dogmatisme, ni complaisance, et avec lucidité.

Dans le cadre de ce texte, j'ai proposé une analyse de la vocation de l'école secondaire surtout sous l'angle des orientations et des structures pédagogiques. En mettant ainsi l'accent sur ces dimensions, je n'ai pas traité du rôle qu'elle peut aussi jouer comme «centre communautaire et culturel» dans le milieu, ni de sa participation à l'intégration des élèves issus des communautés ethniques et culturelles à la société. Il ne faudrait pas en conclure pour autant que ces aspects ne font pas partie de la vocation de l'école secondaire.

À cet égard, l'intégration des élèves des communautés ethniques et culturelles revêt une importance spécifique au Québec compte tenu des enjeux démographiques et politiques actuels. On ne peut s'atten-

dre à ce que l'école relève seule ce défi, mais on ne peut minimiser la responsabilité qui lui incombe. Comment participera-t-elle à l'intégration de ces élèves à la société québécoise ? Quelles voies empruntera-t-elle à la fois a) pour respecter les traditions culturelles des communautés ethniques et les conjuguer à celles de la société québécoise sans réduire l'héritage des unes ni des autres à leurs connotations folkloriques et b) pour participer à la production d'une nouvelle culture qui tienne compte de ces héritages variés, des mutations des groupes ethniques en voie d'intégration, du caractère transitoire de leur trajectoire culturelle de même que des changements économiques, sociaux et politiques qui ne manqueront pas de marquer le développement de l'ensemble de la société québécoise ?

NOTES

1. Sur la situation au Québec, voir en particulier le *Rapport annuel 1987-1988 du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq après*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988, et J. de Lorimier, *Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1988. Sur l'enseignement secondaire dans d'autres pays, voir J. Lowe, *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1983; B.R. Clark (éd.), *The School and the University. An International Perspective*, Berkeley, University of California Press, 1985; Organisation de coopération et de développement économiques, *Les adolescents et l'école unique*, Paris, OCDE, 1987; A. Marsolais, *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987 et J. de Lorimier, *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réforme de système et pédagogie différenciée*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.
2. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome II, Les structures et les niveaux de l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, p. 125.
3. *Ibid.*, Annexe: «Prévisions de population scolaire» par Jacques Henripin, p. 382-383.
4. Qu'il suffise d'évoquer en effet la publication du *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* (1977) et de *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (1979), la promulgation des nouveaux régimes pédagogiques (1981), la publication de *L'école québécoise: une école communautaire et responsable* (1982), les divers documents relatifs à la formation professionnelle (1980, 1982, 1986), à l'évaluation des apprentissages (1983), aux élèves issus des milieux économiquement faibles (1980) et aux élèves doués (1985). Pour une vue d'ensemble de ces diverses propositions et interventions, voir J. de Lorimier, *Propositions, op. cit.*
5. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988, op. cit.*, p. 69-92.
6. *Ibid.*, p. 78.
7. Conseil supérieur de l'éducation, *Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986, p. 6.
8. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988, op. cit.*, p. 80.
9. Gouvernement du Québec, *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1988, Tableau 2.5.1, p. 45.
10. Celles-ci avaient elles-mêmes été élaborées à partir des postulats sur lesquels s'était appuyé le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, (*Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, tome II, Québec, 1962, p. 11-32). Ces prévisions étaient basées sur une représentation de la distribution des aptitudes intellectuelles dans un groupe d'âge au moyen du quotient intellectuel selon la courbe des probabilités (courbe normale). Il n'y a pas lieu de discuter ici en détail des fondements de cette méthode, ni

de son utilisation pour fixer le taux «idéal» de la scolarisation en enseignement professionnel. Mais on peut s'interroger sur le postulat implicite qui leur était sous-jacent, à savoir que le quotient intellectuel est une donnée fixe, et qu'il ne peut être modifié à la hausse comme à la baisse selon que les conditions d'apprentissage sont favorables ou non.

11. Ce serait aussi le cas des parents et des agents de l'éducation de la base dans la mesure où ils ont participé aux décisions relatives aux cheminements scolaires des élèves.
12. Conseil supérieur de l'éducation, *Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, *op. cit.*, p. 7.
13. B.R. Clark (éd.), *op. cit.*, p. 292-294.
14. Gouvernement du Québec, *La formation professionnelle, propositions de relance et de renouveau*, Québec, ministère de l'Éducation, 1982, p. 31.
15. Conseil supérieur de l'éducation, *Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, *op. cit.*, p. 25.
16. Selon le ministère de l'Éducation, la proportion des élèves qui accumulent un certain retard au cours de leurs études primaires et secondaires, c'est-à-dire qui n'ont pas obtenu le diplôme secondaire à l'âge normal de 17 ans, s'établit à environ 52 % en 1987. Voir à ce sujet, Gouvernement du Québec, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1989, p. 26.
17. Conseil supérieur de l'éducation, *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire, projets d'amendements au régime pédagogique*, Québec, 1988, p. 4-5.
18. *Ibid.*, p. 15.
19. C'est le constat que fait le Conseil supérieur de l'éducation dans son *Rapport annuel 1987-1988*, *op. cit.*, p. 83.
20. Ces orientations sont celles-là mêmes que l'OCDE proposait pour l'ensemble de l'enseignement secondaire au chapitre de la transmission des connaissances théoriques et pratiques. Voir, à ce sujet, *Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement*, Paris, 1983, p. 41-51.
21. Il faut noter que la direction de l'Adaptation et des Services complémentaires du ministère de l'Éducation s'est engagée dans cette voie. Voir, à titre d'illustration, C. L'Italien, *Les cheminements particuliers de formation pour les jeunes de 16 à 18 ans. Banque d'activités et de stratégies d'apprentissage en français langue maternelle*, Québec, Direction générale des programmes, 1988.
22. Gouvernement du Québec, *Les cheminements particuliers de formation de base, Document d'orientation de base*, Québec, ministère de l'Éducation, 1985, p. 8.
23. Conseil supérieur de l'éducation, *Le deuxième cycle du secondaire: Particularités, enjeux, voies d'amélioration*, *op. cit.*, p. 29-31.
24. B.R. Clark (éd.), *op. cit.*, p. 319-320.
25. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988*, *op. cit.*, p. 36.
26. Gouvernement du Québec, *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*, *op. cit.*, p. 45.

27. L. Sylvain, L. Laforce, C. Trottier, *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones au cours des années 70*, Québec, Éditeur officiel, 1985.
28. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988*, *op. cit.*, p. 38.
29. M. Audet, *Relance. Étude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 du niveau secondaire et du niveau collégial selon leur statut scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.
30. On peut se demander si l'élaboration des «nouveaux programmes» et la spécification de leur contenu sur la base d'une matière de classe ou d'une discipline plutôt que sur la base de champs de savoir ou de domaines de formation n'a pas contribué à renforcer cette impression.
31. B.R. Clark (éd.), *op. cit.*, p. 292-297.
32. E.R. Boyer, *High School, A Report on Secondary Education in America*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York, Harper and Row, 1983, ch. 8.
33. Le même constat a été fait au Québec dans le cas d'une cohorte de sortants du secondaire vers la fin des années 1970. Voir M. Hardy, C. Trottier, G. Carrier, Y. Bouchard, *La transition du système éducatif au monde du travail. Tome 2. Les sortants de la fin du secondaire*, Université du Québec à Montréal, Université Laval, Université du Québec à Rimouski, 1988, ch. 8.
34. Je n'aborderai pas plusieurs autres questions qui commanderaient un développement plus élaboré, notamment celles des relations école-entreprise, des relations entre la formation professionnelle des niveaux secondaire et collégial et des relations entre la formation professionnelle des jeunes et des adultes.
35. Conseil supérieur de l'éducation, *L'avenir de la formation professionnelle au secondaire*, Québec, 1986, p. 13.
36. J. Lesourne, *Éducation et société demain. À la recherche des vraies questions. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale*, Paris, 1987, p. 201-202.
37. B.R. Clark (éd.), *op. cit.*, p. 315.

Les objectifs de l'enseignement collégial

Louise Corriveau

Les objectifs de l'enseignement collégial[1] n'ont jamais été clairement définis. À partir des quelques textes constitutifs des cégeps, nous tenterons tout de même de cerner les grandes orientations de l'enseignement collégial. Cette opération présente des difficultés particulières parce que ces textes sont souvent imprécis quand ils ne sont pas muets sur ce sujet. La question n'en est pas moins pertinente. Nous soumettrons ensuite ces orientations à « l'épreuve des faits » sur deux questions qui confrontent aujourd'hui l'enseignement collégial, les programmes et les performances des étudiants. À la lumière de ces constats, nous nous demanderons si nous pouvons maintenir le même cap. Enfin, nous avancerons quelques propositions sur ce que devraient être les objectifs de l'enseignement collégial aujourd'hui. Mais comment parler de l'enseignement collégial sans parler de l'apport des cégeps au développement de la scolarisation, au développement culturel, social et économique du Québec.

LES CÉGEPS ET LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

La création des cégeps représente, en effet, un changement social majeur dans la société québécoise. Nous avons assisté à la création d'un nouvel ordre d'enseignement dans le système d'éducation et à la naissance d'une nouvelle institution.

Parmi les objectifs dévolus aux cégeps par la Commission Parent, plusieurs ont été atteints. L'axe de la réforme Parent, selon Guy Rocher, était la démocratisation définie comme le fait de rendre le système scolaire ouvert et accessible à tous afin que

> [...] chaque jeune Québécois puisse poursuivre ses études le plus loin possible, selon ses goûts, ses aptitudes, ses intérêts, indépendamment de son milieu social ou de la région où il habitait. [...] dans cette perspective la Commission Parent a proposé trois grandes mesures destinées à démocratiser le système d'enseignement québécois : valoriser un enseignement public qui était alors de qualité bien inférieure à l'enseignement privé ; unifier le système d'enseignement, qui était beaucoup trop fragmenté et atomisé ; rendre polyvalent un système d'enseignement qui était trop rigide et compartimenté. C'est de l'ensemble de ces trois mesures qu'allaient naître l'idée et la réalisation des cégeps[2].

L'enseignement collégial aujourd'hui est principalement dispensé dans le réseau des cégeps, des institutions publiques qui couvrent une bonne partie du territoire du Québec. Le taux d'accès au collégial a connu une augmentation très importante passant de 38,8 % en 1972 à 60,2 % en 1987[3]. La proportion des jeunes âgés de 17, 18 et 19 ans aux études a aussi considérablement augmenté de 1971 à 1987[4]. L'augmentation importante de la scolarisation des filles constitue un fait marquant des derniers 15 ans. Leur taux d'accès au collégial dépasse aujourd'hui de 15,7 points celui des garçons. On ne mesure pas encore les effets de ces changements sur la société québécoise. Le rattrapage scolaire des filles est mal connu et la sous-scolarisation relative des garçons n'est jamais discutée.

Au plan organisationnel, on a mis fin au fouillis des structures scolaires, au régime des filières bloquées qui obligeaient les élèves à recommencer au bas de l'échelle s'ils souhaitaient changer d'orientation. Plus encore, le diplôme d'études collégiales (DEC) professionnel, d'abord conçu comme une formation terminale, permet aujourd'hui d'accéder à l'université[5]. L'enseignement général et l'en-

seignement professionnel cohabitent assez harmonieusement et les tensions qui existaient au milieu des années soixante-dix se sont largement atténuées. Le clivage entre les étudiants et les programmes se fait ailleurs et autrement. La revalorisation de l'enseignement professionnel constitue donc un des acquis importants des cégeps.

« Mission impossible : défi relevé », affirme Pierre W. Bélanger[6] lorsqu'il examine les objectifs que la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) fixait aux cégeps en 1967 : élever la moyenne de la fréquentation scolaire, assurer un enseignement adapté à la société contemporaine, coordonner collège et université[7]. La cohabitation du secteur général et professionnel aurait permis, selon P.W. Bélanger, d'atténuer les problèmes de distinction sociale, de hausser les aspirations scolaires des étudiants d'origine sociale modeste, de réduire les abandons et d'accroître le niveau de scolarisation. De plus, le cégep serait un rouage efficace pour absorber et gérer, au profit de l'université, les tensions qui se développent lorsque l'enseignement supérieur se transforme d'un enseignement élitiste à un enseignement plus démocratique. « Malgré de nombreuses corrections et améliorations qu'il faut apporter au cégep, celui-ci demeure une institution solide[8] ».

Au fil des ans, les cégeps ont aussi développé une dynamique propre à l'égard de la société québécoise. Ils ont contribué, par leurs enseignements, par le regroupement de personnels scolarisés et par leurs équipements à la mise sur pied d'un réseau culturel sur presque tout le territoire du Québec favorisant ainsi l'accès à la culture[9]. Ces dernières années, des liens de plus en plus étroits ont été tissés entre les cégeps et leur milieu, notamment en ce qui a trait à la formation de la main-d'oeuvre et au développement régional.

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL A-T-IL DES OBJECTIFS ?

Une institution peut avoir comme objectif l'accessibilité mais celui-ci ne peut assurément pas être un objectif d'*enseignement*. Quels sont alors les objectifs d'enseignement confiés à l'ordre collégial ? Plusieurs[10] ont déjà constaté que ces objectifs sont peu précis, malgré les nombreux rapports et projets de lois qui se sont succédé depuis la naissance des cégeps. Ce malaise s'est traduit jusque dans

la réglementation. En effet, le premier régime pédagogique, qui devait être expérimental et provisoire, a été en vigueur jusqu'en 1984! Nous ne ferons pas ici l'exégèse des nombreux rapports et projets sur l'enseignement collégial[11]. Nous nous contenterons de repérer, dans les textes officiels, les éléments qui pourraient nous aider à cerner les objectifs d'enseignement et d'apprentissage afin de répondre à des questions en apparence toutes simples : quels doivent être les objectifs d'apprentissage des programmes collégiaux? quels doivent être les acquis des élèves au sortir du collège?

Un des premiers documents constitutifs des cégeps, le *Règlement n° 3 relatif aux études pré-universitaires et professionnelles (1966)*[12], ne fait que préciser très schématiquement les aspects administratifs de l'enseignement collégial. La *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*, promulguée en 1967 et amendée maintes fois par la suite, trace le cadre administratif et organisationnel des collèges et fixe à l'article 2 le mandat : dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial. Le *Document d'éducation n° 3* (1967)[13] est un peu plus loquace et plus précis sur l'orientation des enseignements. En fait, il reprend les grandes orientations du rapport Parent. Le niveau collégial constitue « un niveau distinct » qui possède sa finalité propre. « Il est destiné d'abord à parfaire et à confirmer la formation générale de l'étudiant... » notamment par « des disciplines de synthèse » comme la philosophie et le français et « à amorcer ou compléter sa formation professionnelle... » qui sera plus ou moins poussée selon que l'étudiant se destine immédiatement au marché du travail ou aux études universitaires. Il s'agit ici de préparer l'étudiant non pas à « une faculté en particulier, mais plutôt à un groupe de facultés apparentées. » « (L')enseignement collégial constituera à la fois un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université et entre le secondaire et les professions de niveau technique, il sera un lieu stratégique de coordination. » Mais, le « seuil d'entrée », précise-t-on, ne correspond pas à un droit de passage automatique[14].

La culture est vue comme « un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse) »[15] et, la polyvalence, comme « la traduction cohérente dans les structures scolaires du pluralisme culturel. » Il faut donc briser les filières fermées et « offrir la même matière (comme histoire, statistiques), sinon à tous les élèves, du moins à plusieurs catégories d'entre

eux, nonobstant les orientations diverses...» Contrairement à l'ancien baccalauréat ès arts, la spécialisation doit commencer au collégial, par exemple, par des matières et des concentrations regroupées autour des sciences exactes, des sciences de la nature et des sciences de l'homme. Mais cette spécialisation tant dans l'enseignement général que professionnel ne doit pas «emprisonner les élèves dans des apprentissages trop hâtivement déterminés.» On doit préparer les étudiants dans un contexte de mobilité, ce qui suppose «l'étude théorique des disciplines qui constituent les assises de l'une ou l'autre technique[16].» Les orientations proposées dans ce document demeurent très actuelles comme nous le verrons plus tard.

On aurait pu s'attendre à ce que le *Régime pédagogique* de 1967[17], qui suivit, reprenne les éléments essentiels du *Document d'éducation n° 3*. Mais il se limite surtout aux règles de la gestion pédagogique. La présentation du régime pédagogique dans la toute première édition de l'*Annuaire de l'enseignement collégial* (1967/1968)[18] donne cependant des éléments d'orientation de la formation. Les cours et les programmes doivent tenir compte «des exigences d'une culture authentiquement humaine et de l'orientation de chacun» et de la polyvalence. Ces objectifs d'enseignement restent finalement très imprécis et ce texte disparaîtra des annuaires.

Pour plusieurs, c'est le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[19] de 1984 qui précise enfin les objectifs de l'enseignement collégial. On y décrit le programme comme un «ensemble intégré de cours» et on y définit les deux types de programmes menant au DEC: ceux dont «l'objet principal est de préparer au marché du travail» et ceux dont «l'objet principal est de préparer à des études universitaires». Mais, comme le note Louis Gadbois[20], c'est surtout à cause de l'introduction de la notion de formation fondamentale que le *Règlement* est apparu à plusieurs comme un document majeur.

Dans l'«introduction» de l'édition commentée, à la section intitulée «Les objectifs de l'enseignement collégial», la DGEC affirme que «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental». Le document retient la définition suivante:

> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent

dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques. L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* : ce dernier en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études[21].

Ces remarques n'apparaissent pas dans le *Règlement* lui-même mais dans les « commentaires » qui accompagnent le texte. Le terme *formation fondamentale* n'est pas défini par le *Règlement*. Cinq ans plus tard, malgré les nombreux écrits et colloques sur la question[22], les définitions se sont multipliées et on n'y voit guère plus clair[23]. La formation fondamentale « est un concept qui est demeuré jusqu'ici vague et nébuleux » affirme le Conseil des collèges[24]. Au terme de l'examen de la documentation française et américaine, P.E. Gingras et J. Laliberté[25] notent, pour leur part, qu'il n'y a pas de concept univoque mais ils distinguent néanmoins cinq grandes conceptions de la formation fondamentale.

Selon nous, contrairement à ce que prétend l'« explication » proposée par la DGEC, la définition de la formation fondamentale proposée par le *Règlement* s'applique beaucoup mieux à un cours qu'à un programme. Dans un cours, elle invite à cerner l'essentiel de la discipline, les concepts et les démarches, par-delà la foison des contenus notionnels. Mais, dans la construction des programmes, cette notion de formation *fondamentale* a souvent eu pour effet d'évacuer les discussions sur la formation *générale*. Les interventions se font au niveau des cours et de leur apport à la formation fondamentale mais on ne discute plus du programme dans son ensemble ni de la formation générale à donner aux étudiants. Cette vision rétrécie sert alors de prétexte pour bloquer les modifications qui s'imposent dans les programmes. Parce que toutes les matières sont dites enseignées en fonction de la formation fondamentale, on ne peut plus rien contester, rien ajouter ou retrancher. Sans problématique d'ensemble du programme, noyée dans un agrégat de cours, la formation fondamentale est alors définie par son « extension » pour ne pas dire son élasticité !

On a déjà souligné le danger que la formation fondamentale ne devienne « un slogan, une expression passe-partout qu'on utilise à toutes les sauces, qu'on placarde un peu partout à la manière d'un autocollant et dont on saupoudre tous les textes officiels ou autres dans le réseau et les cégeps[26] ». Pour notre part, particulièrement en ce qui a trait aux programmes d'études, en l'absence d'orientations plus claires et de définitions plus précises, nous pensons que c'est là le destin qui est réservé à cette notion. Il n'en reste pas moins que c'est sous ce vocable que se sont réunis toutes celles et ceux, et ils sont nombreux, qui s'interrogent sur la formation des cégépiens et sur le sens à donner à leur métier. Comme le note le Conseil des collèges, les professeurs ressentent de l'incertitude et de la perplexité face à leur profession. Ils se demandent « quels savoirs, quelles valeurs, quelles aptitudes transmettre à l'étudiant, comment le faire[27] ? »

LES PROGRAMMES... DE FORMATION ?

L'imprécision de la finalité des programmes vient ajouter à cette perplexité. Parlons d'abord des programmes *généraux*. Ceux-ci ont été construits à l'origine en fonction des prérequis universitaires et non à partir d'une réflexion sur la formation des étudiants ou d'une problématique. Lorsqu'au milieu des années 1970, tous les programmes généraux, à l'exception de ceux de sciences, ont été allégés des préalables universitaires, ceux-ci se sont retrouvés sans gouvernail, au gré des ressources locales et des modes.

En sciences, les programmes sont devenus très spécialisés. Les étudiants de sciences de la santé ne reçoivent aucune formation en sciences humaines. Les étudiants de sciences pures et appliquées n'ont aucun cours d'histoire des sciences ou d'économie. De plus, les programmes préuniversitaires de sciences de la nature et sciences humaines n'ont pas été revus depuis plus de dix ans et les interventions du ministre Ryan indiquent que ce ne sera pas demain la veille ! La révision en cours du programme de sciences humaines pourrait faire l'objet d'un roman ! La gestion de ces programmes sans objectif de formation se résume donc à l'application de grilles de cours[28].

L'enseignement professionnel se porte mieux qu'on ne le croit généralement. Les programmes professionnels ont pu se développer

de façon centralisée, sous la gouverne de la DGEC, et sans devoir tenir compte des diktats des autres ordres d'enseignement ou des corporations professionnelles. Un comité pédagogique provincial est responsable de chacun des programmes professionnels. Dans chacun des collèges, il y a un département responsable du programme. Cela facilite le développement d'une problématique de formation qui va dans le sens de l'intégration des connaissances. Un ratio étudiants/professeur plus faible que dans le secteur général favorise aussi l'encadrement plus serré et plus personnalisé du cheminement des étudiants. Dans l'enseignement préuniversitaire, il n'y a pas de structures de programmes, ni au plan provincial, ni dans les collèges. Les comités pédagogiques n'existent que par discipline. Les principaux programmes professionnels sont revus périodiquement, ce qui constitue autant d'occasions d'échanges avec le marché du travail. Des programmes professionnels sont aussi devenus plus perméables aux questions sociales et ont introduit des cours de sciences humaines. Mais, malgré cela, la plupart des cégépiens entreront sur le marché du travail ou à l'université sans connaître les informations essentielles à la vie en société.

En l'absence de mécanismes d'évaluation de programmes, la situation des diplômés peut nous donner des indications sur la santé des programmes. Une fois sur le marché du travail, les diplômés de l'enseignement professionnel connaissent un taux de chômage inférieur à la moyenne des 20-24 ans, malgré leur taux d'activité plus grand. Dans certains secteurs des techniques physiques, on craint même la pénurie de main-d'oeuvre. De plus, la très grande majorité des diplômés se disent satisfaits du lien entre leurs études et leur emploi[29].

Dans l'enseignement préuniversitaire, lorsqu'on examine le taux d'accès des diplômés du collégial à l'université, on remarque une relation très nette entre la cote de classement au secondaire, le taux de diplômation au collégial[30] et le taux d'accès à l'université. Même si les données ne recouvrent pas les mêmes étudiants, on peut croire que les notes du secondaire constituent un important prédicteur de diplômation et d'accès à l'université. En 1985-1986, le taux d'accès à l'université selon le programme au collégial était de 90,9 % en sciences, 79,1 % en sciences humaines et administration, 69,4 % en lettres, et 66,9 % en arts[31]. Les étudiants de sciences sont toujours les meilleurs,

du secondaire (cote de classement d'environ 79 %) à l'université. Le taux d'accès à l'université des étudiants d'arts et lettres et encore plus leur taux de diplômation au collégial (respectivement, 48,8 % et 51,9 %) traduisent un sérieux malaise. Par ailleurs, l'accès à l'université des étudiants de sciences humaines et d'administration, parce qu'il regroupe des clientèles trop différentes (administration, sciences humaines avec mathématiques, sciences humaines sans mathématiques) ne permet pas de dégager des tendances nettes qu'indiquent par ailleurs les cotes de classement et le taux de diplômation. Parmi les étudiants de sciences humaines, ceux d'administration présentent d'assez bonnes performances, avec des cotes de classement de 71,3 % et un taux de diplômation de 71 %. Ce n'est pas le cas pour les deux autres groupes : sciences humaines avec mathématiques (65,7 % et 60,8 %) et sciences humaines sans mathématiques (63 % et 56,5 %).

Ces données reflètent une nouvelle hiérarchie dans les champs du savoir et posent un jugement sévère à l'égard de certains programmes collégiaux. Combien de cégépiens encore hésitants sur leur orientation définitive, voire désireux de poursuivre des études universitaires en sciences humaines, s'inscrivent en sciences parce que le programme de sciences humaines est vu comme un programme « cafétéria », allégé de surcroît. Pourtant, déjà en 1978, le *Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*[32] soulignait qu'il fallait hausser de 24 à 30 crédits le contenu des programmes de sciences humaines et de lettres.

LES PERFORMANCES DES ÉTUDIANTS, LA DÉPRIME DES PROFESSEURS

La préparation des étudiants à l'arrivée au collégial et le taux de diplômation sont à l'origine d'un foisonnement de recherches et d'expériences pédagogiques. Comment, en effet, ne pas être inquiet devant le niveau de préparation des étudiants en français[33] et en mathématiques. Les lacunes dans la maîtrise de la langue sont connues. Mais plusieurs professeurs constatent aussi, avec stupéfaction, que des cégépiens ne maîtrisent ni les fractions ni les pourcentages voire la soustraction et la division. Au même moment, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) remarque une baisse

de 8 % des demandes dans les programmes qui exigent un préalable en mathématiques[34] !

En 1986, malgré des notes plus élevées à l'entrée, 25 % des élèves n'ont pas réussi plus de la moitié de leurs cours à leur première session au collégial (contre 18 % en 1980). De 1976 à 1982, la proportion d'étudiants inscrits dans les collèges du SRAM qui obtiennent leur DEC varie entre 61 % et 63 %. Le taux de décrocheurs est donc d'environ 40 %[35]. Le SRAM suggère maintenant d'organiser une propédeutique pour les nouveaux inscrits « à risque » (25 %)[36]. Il s'agit là d'un changement de cap majeur qui met en cause les objectifs de formation du secondaire. Il impose aussi à l'ordre collégial de préciser ses propres objectifs d'enseignement.

Cela signifie concrètement que, dans des programmes, la formation des étudiants présente d'importantes lacunes et que la courbe des résultats des évaluations s'éloigne d'une distribution normale pour prendre la forme « des bosses du chameau » ! En France, Baudelot et Establet[37] constatent aussi que les écarts se creusent entre une élite de mieux en mieux formée et le groupe des élèves les plus faibles. Pour le professeur, cela se traduira par des taux d'abandons et d'échecs très élevés qui mettent en cause sa compétence professionnelle et son sens du métier. On comprend mieux alors le désarroi de professeurs de cégeps qui, depuis le début des années 1980, se retrouvent avec des étudiants plus faibles, mal préparés aux études collégiales et souvent moins motivés alors qu'au plan social ils ont connu une perte de prestige dans leur communauté, une détérioration de leur condition économique et une détérioration encore plus grande de leurs conditions de travail[38].

QUELS DOIVENT ÊTRE MAINTENANT LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ?

Guy Rocher disait que les orientations du rapport Parent valaient pour les « vingt-cinq prochaines années ». L'enseignement collégial aujourd'hui doit-il toujours être « un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université et entre le secondaire et les professions de niveau technique », « un lieu stratégique de coordination » ? Les objectifs de l'enseignement collégial sont-ils toujours « de préparer aux

études universitaires et préparer au marché du travail», de «parfaire et (de) confirmer la formation générale de l'étudiant...», d'«amorcer ou compléter sa formation professionnelle...»? L'enseignement collégial doit-il rester un lieu de culture, définie comme «un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse)» et de polyvalence définie comme «la traduction cohérente dans les structures scolaires du pluralisme culturel»? Selon nous, plus que jamais. Mais, pour traduire ces orientations dans les cégeps d'aujourd'hui, il faut maintenant axer les objectifs d'enseignement sur la coordination pédagogique, la formation, la culture et la perspective historique. Rien ici ne surprendra un lecteur intéressé par ces questions. Presque tout a été dit[39]. Hélas! les réalisations se font plus rares.

LA COORDINATION PÉDAGOGIQUE

Malgré les résistances et les palabres, le collégial est bien devenu, au plan structurel, une charnière du système scolaire. Mais la coordination pédagogique entre les ordres d'enseignement reste à construire. Plusieurs travaux récents soulignent l'urgente nécessité de mieux aménager les passages secondaire/collégial et collégial/université[40]. Encore aujourd'hui les élèves se voient contraints de décider de leur avenir en quatrième secondaire à l'occasion d'un échec ou d'un choix de cours. Il n'existe actuellement aucun mécanisme de rattrapage ou de mise à niveau entre le secondaire et le collégial. Les lacunes culturelles du milieu social et de la formation antérieure sont gommées. Tout le monde est placé dans la même classe peu importe la préparation antérieure: voilà une pédagogie de l'échec où les échecs et abandons tiennent lieu de processus d'orientation. Une accessibilité réelle demanderait qu'on s'assure à l'entrée du collégial que les étudiants du secondaire possèdent une solide formation de base. Cela voudrait dire renforcer la capacité de lire, de comprendre un texte et d'écrire, maîtriser les opérations arithmétiques de base, suivre et réussir[41] des cours de sciences humaines (histoire, géographie, économie) pour qu'ils puissent se situer dans leur pays et dans le monde, développer le raisonnement, les méthodes de travail et... le sens de l'effort[42]! Plutôt que d'imputer à l'ordre qui précède les lacunes des élèves et de s'en laver les mains, il faut au contraire rapi-

dement mettre sur pied des mécanismes de mise à niveau afin de favoriser l'égalité de chances et d'éviter la reconstruction des filières bloquées tant déplorées par le rapport Parent. En ce sens la proposition du SRAM qui veut introduire une propédeutique pour les nouveaux étudiants « à risque » mérite d'être examinée avec soin.

Pour que les cégeps puissent assumer correctement leur rôle de charnière, il faut aussi, paradoxalement, revaloriser la formation professionnelle au secondaire. La perte d'estime dont elle souffre est en train de rejaillir sur la formation professionnelle au cégep en empêchant des élèves de faire un choix de carrière éclairé. Trop d'étudiants, qui ont écarté d'emblée les programmes professionnels, s'inscrivent en sciences humaines ou en lettres alors qu'ils s'intéressent fort peu à la littérature ou aux questions de société. Ils ne sont pas non plus à l'aise dans un certain type de travail intellectuel. Leurs habiletés sont ailleurs, davantage orientées vers l'acquisition de connaissances en vue de leurs applications. Parce qu'ils sont peu motivés et envisagent difficilement un cycle d'études de 5 ans (deux ans de cégep et trois ans pour le premier cycle universitaire), ils deviennent des candidats potentiels à l'abandon. L'inscription en sciences humaines et en lettres pour des étudiants de milieux moins favorisés pourrait jouer un rôle tout à fait opposé à la fonction de *warming up*[43] observée dans les programmes professionnels. Elle semble exclure certains du système scolaire. Même avec un diplôme, leurs perspectives d'emploi sont maigres. Le DEC général offre, en effet, peu de possibilités d'emploi[44]. Ces faits expliquent peut-être pourquoi, dans des milieux populaires, le cégep est souvent décrit comme une formation peu utile.

Entre le collégial et l'université, des efforts intéressants ont été faits par les travaux du Comité permanent de révision des structures d'accueil (CPRSA). En 1982-1983, ils ont permis d'harmoniser le passage entre les DEC professionnels et l'université. On connaît les résultats : une augmentation importante du taux d'accès des diplômés de l'enseignement professionnel aux études universitaires ! Mais il s'agit d'une exception. Le Comité de liaison enseignement collégial enseignement supérieur (CLESEC) fonctionne difficilement et réduit ses rares interventions à la gestion des structures d'accueil. Ce ne sont pourtant pas les problèmes qui manquent. Les universités n'ont certes pas imposé par hasard des examens de français aux nouveaux entrants ! Les commentaires recueillis par le Comité Maheu sur la qualité des candi-

datures en sciences humaines soulignent ainsi plusieurs problèmes : « déficiences en langues et en mathématiques ; insuffisance de motivation, de curiosité, d'intérêt ; la faible stature des candidats (en sciences humaines) comparativement à ceux qui s'orientent dans d'autres secteurs[45] ». Les cégeps et les universités doivent trouver de nouveaux mécanismes de jonction sur des questions reliées aux programmes d'études et à la formation des étudiants.

D'ABORD LA FORMATION

Dès le moment où on parle d'objectifs de formation, on retrouve toujours le vieux débat entre formation générale et formation spécialisée. Cette question se pose encore aujourd'hui tant dans l'enseignement collégial qu'au premier cycle universitaire[46]. Dans l'enseignement général, le mouvement du balancier se traduit soit par une conception propédeutique des études collégiales, comme c'est le cas de l'actuel programme de sciences de la nature, soit par une conception plus large de la formation. Dans l'enseignement professionnel, cela peut signifier l'introduction de troncs communs dans des familles de métier ou, à l'opposé, d'enseignements très tôt spécialisés et plus « pointus ».

Pour notre part, le développement des connaissances, des savoirs et des techniques nous fait opter d'emblée pour la formation la plus large et la plus solide possible qui seule permet la véritable éducation permanente et l'adaptation aux changements sociaux, scientifiques et technologiques. Ce que nous proposons s'oppose aux exigences actuelles de plusieurs programmes universitaires dans le champ des sciences et des technologies qui imposent, par le jeu des préalables, une formation spécialisée dès le secondaire. Cela va aussi à l'encontre de la tendance actuelle des révisions de programmes dans le secteur professionnel qui excluent les matières non directement reliées au champ de spécialisation et qui abolissent les troncs communs[47]. Pourtant, dans une conjoncture de baisse de clientèles étudiantes, outre les qualités de la formation qu'ils peuvent apporter, les troncs communs sont la solution au maintien de programmes professionnels dans plusieurs collèges. De plus, parce que les troncs communs offrent une formation plus polyvalente, ils permettent à l'étudiant de consolider

son orientation dans une famille de métiers sans perte de temps indue, comme c'est le cas actuellement lorsqu'il change de programme.

Mais la question de la spécialisation et de la formation générale, même si elle est importante, n'est pas la question la plus cruciale. Accumulation de connaissances vs formation, voilà la question centrale. Aujourd'hui l'école ou le cégep ne sont plus la source unique ou privilégiée d'informations et de connaissances. Les étudiants savent beaucoup de choses, plus qu'on ne le croit généralement, dans des domaines souvent très variés. Mais ils ne mesurent pas leur acquis et ne connaissent pas leurs lacunes. Faute de pouvoir mettre de l'ordre dans leurs connaissances, ils se retrouvent démunis, incapables d'utiliser le savoir qu'ils possèdent.

Avec des programmes sans objectifs, des cours présentés sans hiérarchisation des difficultés et préparés sans lien les uns avec les autres, l'organisation pédagogique favorise l'accumulation de connaissances, la dispersion des savoirs au détriment de l'intégration des connaissances, de la synthèse et de l'analyse. Il faut donc définir les objectifs des programmes «généraux», terme qui décrit trop bien la fonction de fourre-tout qu'on a attribuée aux programmes préuniversitaires de sciences humaines, d'arts et de lettres. Il faut les examiner d'une seule visée afin de les concevoir ensemble, pour ce qu'ils sont, des programmes préuniversitaires. Cela signifie aller au-delà de la juxtaposition des cours et des disciplines, pour définir les éléments de formation générale nécessaires à tous les étudiants qui aspirent à des études préuniversitaires. En plus d'offrir à tous une formation plus large, en évitant d'imposer trop tôt un choix d'orientation, on diminuerait le nombre important d'étudiants qui changent de programme et rallongent ainsi indûment leurs études.

Il faut surtout sortir du «prêt à gober» et réhabiliter le travail intellectuel. Un processus de formation est incompatible avec des cours à la carte et avec un engagement personnel insuffisant et une attitude de «consommateur de cours». Actuellement, trop d'étudiants, notamment en sciences humaines, en arts et lettres, investissent peu de temps dans leurs études. Dans les cours qui prévoient trois heures de travail par semaine, ils ramènent généralement le travail personnel à la moitié de ce qu'il devrait être[40]! Or, seul le travail personnel intellectuel permet à l'étudiant de sortir du fatras des connaissances et d'acquérir une formation réelle. Pour faire découvrir le plaisir d'apprendre et le

plaisir de produire des connaissances, on doit proposer des modèles d'organisation des cours qui prévoient des ateliers de travail et d'application des connaissances. Déjà, plusieurs professeurs transgressent les pondérations de cours pour favoriser le travail en atelier. Mais les groupes très nombreux rendent la formule moins efficace. Pour favoriser un réel processus de formation il faut aussi prévoir des activités de synthèse et d'intégration des connaissances. Apprendre le travail intellectuel, voilà le défi de la formation !

LA CULTURE ET L'HISTOIRE

Les cégeps sont en quelque sorte nés d'une réflexion sur la culture : l'aménagement d'un espace culturel commun à tous, la prise en compte de l'éclatement du corpus culturel québécois. Ils se sont définis comme un lieu d'intégration culturel et social. Le Livre blanc de 1978 sur le développement culturel[49] reconnaissait, d'ailleurs, l'enseignement comme un élément majeur du développement culturel du Québec. Joseph Melançon explique, par exemple, comment les cégeps ont non seulement transformé l'enseignement littéraire, mais ont aussi contribué au développement du marché de la littérature québécoise[50]. De même, Jacques Godbout, à l'occasion des 50 ans de l'Office national du film, notait que les cégeps sont un lieu important de diffusion des productions de l'ONF, productions qui, selon lui, ont un rôle de traduction de la réalité culturelle d'ici[51].

Aujourd'hui, au moment où l'enseignement collégial participe de façon stratégique à la création du corpus culturel québécois, le mot culture est disparu du vocabulaire de l'enseignement et l'histoire, des programmes et des problématiques de cours. Depuis 10 ans, par un des effets de la démocratisation scolaire, les professeurs ont été aux prises avec plus d'étudiants de plus en plus faibles. Parce que les étudiants n'ont pas une culture assez riche ni le sens de l'histoire, nous devons construire nos cours « sur pilotis ». Cela produit des enseignements trop schématiques, quasi dogmatiques à force d'être simplifiés quand ils ne sont pas simplistes parce que dépouillés de leurs enjeux. Des enseignements qui deviennent une présentation de connaissances sans véritable introduction parce que sans référence à l'histoire des concepts et des théories, hors de la conjoncture qui les ont vus naître. C'est pourtant la connaissance de ce contexte qui permet

de situer un savoir, de le relativiser et, par la suite, de développer l'esprit critique. Sans cette perspective historique les connaissances, techniques comme scientifiques, deviennent facilement du *fast food*.

Réhabiliter la culture, ce n'est pas proposer le retour à l'exégèse des « vieux classiques » comme le suggèrent ces années-ci certains passéistes. Devant l'explosion des connaissances, il devient impossible de présenter tous les champs importants du savoir. Le cégep doit donner accès à la culture « savante », scientifique et technique. Mais le partage d'une culture générale au sens où on l'entendait jadis devient un rêve caduc. On doit d'abord former des jeunes capables de poursuivre des démarches de connaissances dans des champs variés. C'est au cégep que doivent se réaliser ces apprentissages. Avant c'est trop tôt, après, c'est presque trop tard. Un peu comme le lycée en France, le cégep doit devenir un moment stratégique de la formation. Déjà, on distingue ceux qui ont fait leur cégep et les autres. Pour renforcer cette orientation, il faut revoir les programmes et les contenus de cours de façon à développer une perspective historique non pas comme un processus gratuit mais comme une nécessité de la formation afin de rappeler sans cesse comment se construisent la science et les idées. Comme le disait C.W. Mills à l'égard de la sociologie, il s'agit de développer l'imagination scientifique !

Réhabiliter la culture, c'est aussi avoir comme objectif de former des « citoyens ». Très présent au début des cégeps, cet aspect de la formation est aujourd'hui disparu, presque en même temps que le statut d'étudiant. La vision du monde des étudiants d'aujourd'hui est morcelée, atomisée comme leurs connaissances. Construire une vision du monde moins fragmentée, plus large que le seul couple « moi et les autres », être capable de se situer par rapport à sa société, qu'elle soit de naissance ou d'accueil, être capable de situer les connaissances dans l'espace et le temps, cela demande une sensibilité à la perspective historique et à la culture. Mais cela suppose aussi une perspective éthique. Le développement économique, social comme technologique ou biotechnologique impose qu'on soit capable de distinguer ce qui est légal et ce qui est moral. Qu'arrivera-t-il d'un Québec « coupé en deux » si la fraction la plus instruite de la jeunesse ne s'en inquiète pas? Dans une conjoncture de mondialisation des échanges, comment tisser les relations du Québec avec le reste du monde sans prendre en compte les tensions de plus en plus grandes

entre les pays riches et les pays pauvres? Comment, sans bagage culturel et historique, les étudiants pourront-ils se situer par rapport aux valeurs qu'amènent avec eux les nouveaux arrivants? Sauront-ils comprendre, comme le soulignait Laurent Laplante[52], que le pluralisme ne signifie pas accepter d'emblée toutes les valeurs comme siennes ni que toutes les valeurs sont sur le même pied? Que le pluralisme signifie plutôt reconnaître que l'autre a des valeurs, souvent différentes, qu'elles aussi ont une histoire et des racines. Quel sera l'avenir du Québec si nous ne savons plus nommer nos valeurs?

L'étudiant est inscrit dans une société. Le cégépien actuel ne l'est pas. Ailleurs, on définit les étudiants comme les forces vives de la jeunesse, comme ceux qui auront une responsabilité particulière à l'égard de la société. Ici, ils n'ont pas de place sinon comme travailleur du secteur tertiaire, mal rémunéré, bien que pivot du système de consommation. Il faut restaurer le statut d'étudiant. Le fait d'étudier doit redevenir une valeur, non une perte de temps et d'argent. On doit non pas réorganiser l'horaire des cours pour tenir compte du travail étudiant mais au contraire nos cégeps doivent redevenir des milieux de vie et de culture. Être étudiant, ce n'est pas être un oiseau de passage entre deux «jobines». C'est pouvoir s'engager dans sa propre formation.

Les cégeps ont accru l'accessibilité aux études supérieures. La conjoncture actuelle demande qu'on fasse encore mieux. Les objectifs d'accessibilité doivent se transformer en objectif de scolarisation[53]. Au Québec, la scolarisation obligatoire se termine un an plus tôt que dans le reste du Canada. Et, lorsqu'on examine les données actuelles de chômage chez les jeunes ou le profil des jeunes qui reçoivent l'aide sociale, il y a un dénominateur commun, une scolarisation insuffisante. La mondialisation des échanges demande aussi la hausse de la qualification de la main-d'oeuvre. Il faut augmenter la scolarisation des jeunes. Cependant, scolariser les étudiants qui ne sont pas issus de milieux culturels riches ou encore qui seront souvent issus d'une autre culture, cela va coûter cher, beaucoup plus cher. Mais n'est-ce pas là le prix à payer pour la «paix sociale» et le développement?

NOTES

1. L'enseignement collégial comprend les 47 cégeps, les 7 écoles gouvernementales dispensant de l'enseignement de niveau collégial mais sous l'autorité d'un autre ministère que le ministère de l'Enseignement supérieur de la science (MESS), les collèges privés subventionnés ou non qui offrent un programme de diplôme d'études collégiales (DEC) et des entreprises de formation, subventionnées ou non, qui offrent des programmes de formation collégiale courts. Nos propos seront surtout centrés sur les cégeps et sur les programmes d'études menant à un DEC. L'enseignement aux adultes et les autres certifications sont une réalité complexe et mouvante qui se développe davantage en regard des ententes Canada-Québec sur la formation professionnelle de la main-d'oeuvre qu'à partir de politiques ou d'objectifs de développement. Hélas!
2. Guy Rocher, «Les cégeps: hier à aujourd'hui. Et demain?», dans: *Actes du colloque tenu le 23 mars 1988 dans le cadre des 20 ans des cégeps*, Cégep Joliette-de Lanaudière, p. 7.
3. Daniel Maisonneuve, ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), entretien téléphonique, 21 juin 1989. Ce taux mesure la proportion d'étudiants d'une cohorte d'âge qui s'inscrivent pour la première fois au cégep à temps plein *et à temps partiel*. Il s'agit ici de l'ensemble des institutions tant privées que publiques.
4. Conseil supérieur de l'éducation, «Le rapport Parent vingt-cinq ans après», *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1988, p. 43.
5. Pierre Michel, *Relance au collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction des études sur l'emploi et les carrières, 1988, p. 39.
6. Pierre W. Bélanger, «Mission impossible: défi relevé», dans *Les actes du colloque CEQ sur l'avenir du Cégep*, Québec, Communication CEQ, 1988, p. 3-7.
7. Extraits de l'«Annuaire de l'enseignement collégial 1967/1968. Renseignements généraux», p. 105-106, dans *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, «Documents d'éducation», nº 3, Québec, MÉQ, 1967, Annexe 7, p. 105-106.
8. Pierre W. Bélanger, *op. cit.*
9. Pour Roland Arpin les cégeps sont «... un des moteurs du développement culturel les plus importants», «L'autonomie des cégeps: s'approprier d'abord celle dont nous disposons», communication à l'Assemblée annuelle de la Fédération des cégeps, Montréal, le 25 novembre 1983, 28 p.
10. P.E. Gingras et J. Laliberté, «Vingt ans de pédagogie collégiale», *Pédagogie collégiale*, vol. 1, nº 4, mai 1988, p. 28-34. Jean-Paul Desbiens et la Fédération des cégeps font le même constat, particulièrement pour le secteur général dans «De l'école des frères au cégep», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, nº 3, 1986, p. 523. Voir aussi *Les relations cégeps-universités*, Montréal, Fédération des cégeps, Comité cégeps-universités de la Commission des affaires pédagogiques, 1988, p. 36-40.

11. Le lecteur qui souhaiterait faire le tour de cette question pourra consulter les ouvrages qui suivent : Claude de Lorimier, « Histoire d'un régime pédagogique », *Prospectives*, vol. 15, n° 1, 1979 (numéro spécial, *Le Livre blanc sur les collèges*) ; Julien Côté, *L'enseignement professionnel au cégep. Les programmes : historique et conjoncture actuelle*, Montréal, Fédération des cégeps, 1981, 92 p. (« Document de référence ») ; Conseil des collèges, *Avis au ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, Conseil des collèges, 1983, p. 1-17 ; Conseil supérieur de l'éducation, *Propositions et politiques sur le college et l'université : principales interventions des dix dernières années*, Québec, 1988, p. 7-118 ; Louis Gadbois, *La formation fondamentale. La documentation québécoise*, Montréal, CADRE, 1988, p. 27-130.
12. *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, *op. cit.*, Annexe I, p. 63-64.
13. *Ibid.*
14. *Ibid.*, p. 29-31.
15. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 2, Québec, 1964, paragraphe 9.
16. *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, *op. cit.*, p. 36-37.
17. *Les cahiers de l'enseignement collégial 1981-1982*, t. 1, Québec, MÉQ, DGEC, 1981, p. 1-11 ; 1-12, 1-13.
18. Extraits de l'« Annuaire de l'enseignement collégial 1967/1968 », *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Annexe 7, p. 105-106.
19. DGEC, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, MÉQ, 1984, 42 p. La version non commentée n'a à peu près pas circulé.
20. Louis Gadbois, *op. cit.*, p. 69.
21. DGEC, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, *op. cit.*, p. 6-7.
22. Voir notamment la bibliographie de Louis Gadbois, *op. cit.* et *Actes du colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir!*, t. 3, *La formation fondamentale*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale et Fédération des cégeps, 1989, 171 p.
23. Louis Gadbois, *op. cit.* et Conseil des collèges, *Enseigner au collégial aujourd'hui. L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1986-1987, Québec, Conseil des collèges, 1987, p. 25-46.
24. *Enseigner au collégial aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 25.
25. « Le dossier souche du CADRE », dans *Actes du colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir!*, t. 3, *La formation fondamentale*, *op. cit.*, p. 25-36.
26. Bernard Morin, « Les programmes d'études et la formation fondamentale », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 1, octobre 1988, p. 38-42.
27. Conseil des collèges, *Enseigner au collégial aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 25-26.
28. Pierre Leduc, « De l'application des grilles de cours à la gestion de programmes », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 3, 1988, p. 29-32.
29. Pierre Michel, *Relance au collégial*, Québec, *op. cit.* p. 7 et 10.

30. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Québec, Conseil des collèges, 1988, p. 83.
31. Pierre Michel, *op. cit.*, p. 11.
32. *Résumé. Les collèges du Québec, Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*, Québec, MÉQ, 1978, p. 83.
33. Comme le note le Conseil des collèges, cette préoccupation n'est peut-être pas nouvelle, mais il semble bien que la maîtrise de la langue s'est détériorée ces dernières années. Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action*, Québec, Conseil des collèges, 1988, 56 p.
34. Service régional d'admission du Montréal métropolitain, *Rapport annuel 1987-1988*, Montréal, SRAM, 1988, 25 p. et 2 annexes. Le SRAM compte 23 collèges publics en 1986. Ses limites dépassent largement la seule région de Montréal: de Saint-Jérôme à Shawinigan, de Drummondville à Granby, puis jusqu'à Valleyfield.
35. Ronald Terril, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, SRAM, 1988, p. 5-15.
36. SRAM, *Rapport annuel 1987-1988*, *op. cit.*, p. 22.
37. C. Baudelot et R. Establet, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989, 197 p.
38. Dans certains secteurs comme les sciences humaines et les lettres, le ratio étudiants/professeur/session est passé d'environ 135 à environ 160 étudiants par session, en évaluation continue (i.e., 3 ou 5 corrections par étudiant), sans correcteur et pour plusieurs, avec 90 heures de cours à préparer par session.
39. Voir, notamment, Jacques de Lorimier, «Quelques rôles de l'enseignement collégial dans une perspective de formation fondamentale», dans *Actes du colloque Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!*, t. 3, *La formation fondamentale*, *op. cit.*, p. 14-18.
40. Conseil des collèges, *Les liens à établir entre le secondaire et le collégial*, Québec, Conseil des collèges, 1986, 4 p.; Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement et la recherche en sciences humaines: un cas type d'effets de système*, Québec, CSE, 1987, 64 p.; Université du Québec, *Colloque Université du Québec. Les orientations du premier cycle*, s.l., Université du Québec, 1988, 148 p.; Conseil supérieur de l'éducation, *Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, CSE, 1989, 97 p.; SRAM, *Rapport annuel 1985-1986* et *Rapport annuel 1987-1988*.
41. D. Désilets et J. Roy mentionnent qu'à l'examen des bulletins de quatrième et cinquième secondaire la plupart n'ont suivi qu'un cours obligatoire d'histoire et aucun cours de géographie. Les résultats en histoire sont généralement très faibles. «En juin 1987, aux examens du ministère, les élèves du secondaire ont obtenu 70 % d'échecs en histoire». (*Actes du colloque Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!*, t. 1, *op. cit.*, p. 67-70).
42. «Seulement 63 % des directeurs d'écoles secondaires de la CECM affirment que des travaux à domicile sont régulièrement imposés à leurs élèves. [...] Nous demandons des travaux, ce qui est difficile, c'est d'obtenir que les élèves les fassent», «La CECM hésite à donner plus de devoirs à ses élèves», *La Presse*, 21 janvier 1989.

43. Pierre W. Bélanger, «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, 1986, p. 365-381.
44. François Vaillancourt et Irène Henriquès, «La rentabilité des études collégiales», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, 1986, p. 481-493.
45. Comité pour l'étude sectorielle en sciences humaines (L. Maheu, président), *Étude sectorielle en sciences sociales*, Rapport préliminaire, Québec, Conseil des universités, 1988, p. 132.
46. *Ibid.*
47. Claude Gauthier, «L'enseignement professionnel et le marché du travail dans une perspective de formation fondamentale», dans *Actes du colloque Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!*, t. 3, *La formation fondamentale*, *op. cit.*, p. 18-22.
48. Ronald Gareau, «La condition étudiante au cégep, étude sur l'organisation de la semaine de travail des étudiants de cégeps», *Théma*, vol. 2, n° 3, Cégep Ahunsic, 1987, 12 p.
49. *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Éditeur officiel, 2 vol., 472 p.
50. Joseph Melançon, «L'enseignement littéraire et ses effets de marché», dans *Le poids des politiques: livres, lecture et littérature*, Québec, IQRC, 1987, p. 105-125.
51. *Le Point*, télévision de Radio-Canada, 18 mars 1989.
52. Conférence, Assemblée annuelle du Conseil supérieur de l'éducation, 8 juin 1989.
53. Paul Inschauspé, «Bilan et prospective du cégep comme institution d'enseignement», dans *La pédagogie collégiale 20 ans après*, Actes du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, AQPC, 1988, p. 33.

Re-définition du rôle de l'université

Guy Rocher

Évoquant les grands changements qu'a connus le système d'enseignement québécois au cours des vingt-cinq dernières années, on n'a pas assez souligné la mutation que traverse l'université – et qu'elle est loin d'avoir terminée – et les conséquences que cette mutation aura, à court et plus encore à long terme, sur le statut et le rôle de l'université dans les sociétés du XXI[e] siècle. La transformation de l'université a déjà commencé il y a quelques années ; on peut la dater du début des années 1960, c'est-à-dire de la Révolution tranquille. À seule fin d'illustrer ce que je viens de dire, j'oserai reprendre un texte que j'écrivais en 1973 :

> Si je me reporte vingt-cinq ans en arrière, lorsque j'ai connu la vie universitaire québécoise, j'ai le très vif sentiment de ne plus vivre dans le même type d'institution qu'à cette époque. L'université d'aujourd'hui est un univers d'une autre nature que celle d'il y a vingt-cinq ans. Bien sûr, les mêmes fonctions y sont-elles remplies : transmission de la connaissance, discussion des idées courantes ou des théories établies, recherche scientifique, réflexion de nature métaphysique ou exploration littéraire… Mais quelle différence entre hier et aujourd'hui dans la

manière dont ces fonctions sont remplies, le milieu où elles sont remplies et le climat où l'on vit[1].

RETOUR SUR UNE RÉFLEXION COLLECTIVE : LES TRAVAUX DE LA COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS

C'est d'ailleurs précisément en constatant « l'évolution très rapide des universités et de l'enseignement supérieur au cours des 15 dernières années » qu'en 1977, le ministre de l'Éducation et le ministre d'État au Développement culturel du Québec, messieurs Jacques-Yvan Morin et Camille Laurin, présentaient au Conseil des ministres un mémoire conjoint pour la création d'une « Commission d'étude sur l'avenir de l'enseignement supérieur et des universités ». Créée le 20 juillet 1977, la Commission, présidée par Pierre Angers et composée de trois groupes de travail, remit au gouvernement, le 31 mai 1979, un rapport substantiel en quatre tomes. Décrivant le mandat de la Commission dans leur mémoire, les ministres Morin et Laurin écrivaient : « L'enseignement supérieur québécois paraît arrivé à un carrefour. L'heure est donc venue d'établir le bilan et de clarifier certains choix pour l'avenir prévisible. Au cours des dernières années, de nombreux pays ont cru opportun de revoir leur politique d'enseignement supérieur, pour mieux préciser les objectifs sociaux, les valeurs et les normes éducatives, ainsi que les mécanismes de planification devant en infléchir le développement[2] ». S'inscrivant dans cette ligne de réflexion, les commissaires se sont attachés à expliciter ce qu'ils ont appelé « le sens de l'université », en dégageant sa « mission fondamentale », pour mieux apprécier ensuite « les indicateurs de l'avenir[3] ». Le sens de l'université se trouve dans les trois fonctions traditionnelles que les commissaires rappellent souvent : enseignement, recherche, service à la collectivité. Dans un beau passage du rapport, les commissaires rappellent que ces fonctions sont remplies par l'université d'une manière toute singulière :

> Le trait caractérisant le mieux l'activité universitaire dans l'ensemble de ces missions – recherche, formation scientifique ou professionnelle – est le style de réflexion qui consiste à aborder tout sujet, toute question sous un angle qui mette en lumière leur substance réelle et leur sens au-delà des apparences s'offrant au premier regard, souvent superficiel. S'il en est ainsi, le style de pensée propre à l'université et le type de formation qui en découle consistent à porter la réflexion aux confins de

> la connaissance, à cet extrême point du savoir où il devient possible à l'esprit de saisir les connaissances en leur jaillissement, de s'interroger sur leurs fondements théoriques et sur leur évolution, d'en explorer les applications et les incidences sur la vie de tous les jours ; et grâce à ces démarches de la pensée, soit de redonner au savoir constitué sa valeur originelle, soit de la renouveler et de la prolonger par l'intervention[4].

On aura rarement mieux défini et de manière aussi heureuse « la mission fondamentale de l'université ».

Mais celle-ci ne s'exerce pas dans un vacuum historique, culturel, social, voire économique et politique. Les commissaires le rappellent : « L'université est une institution et, dans la mesure où elle est vivante, il se développe entre elle et la société de multiples rapports, variables en étendue et en intensité selon les époques[5] ». Ce serait trop dire que d'affirmer que la nature même de l'université en est modifiée : on constate plutôt qu'elle doit toujours remplir les mêmes fonctions et répondre à la même mission. Mais, selon les époques et les circonstances, elle le fait différemment, dans un contexte et des conditions qui évoluent et se transforment. Ainsi, d'un moment à l'autre de l'histoire, l'université n'a pas toujours eu la même visibilité, elle n'a pas toujours eu les mêmes rapports avec les pouvoirs économiques, politiques, religieux établis. Elle fut à certaines époques plutôt en retrait de l'histoire, discrète, réservée. Tel n'est plus le cas aujourd'hui : elle est carrément dans le domaine public. « On peut affirmer qu'au cours des dernières années, l'université québécoise a acquis plus de poids dans la société. L'interaction entre l'université et la société est devenue plus intense et s'est étendue à de plus larges secteurs. Il est probable que cette interdépendance s'accentuera à l'avenir[6] ». Dans cette perspective, la notion d'université « privée » n'a plus guère qu'un sens bien relatif – tout particulièrement au Québec. Mais surtout, l'université d'aujourd'hui, dans le contexte où elle se situe, fait face à de nouveaux et grands défis, qui lui imposent une re-définition de son rôle social et économique, de son statut, de ses structures, même de ses valeurs et certes de ses rapports avec les divers pouvoirs. Il n'est pas du tout certain qu'elle les relèvera tous, et l'on doit alors s'interroger sur les conséquences qui en découleront pour l'ensemble de la société. Une université qui demeure myope devant les brassages qui s'opèrent autour d'elle vit dans une tour d'ivoire qui risque de s'écrouler sous ses pieds.

Il importe de réfléchir sur quelques-uns de ces défis du présent et du proche avenir auxquels doivent et devront répondre les universitaires.

L'UNIVERSITÉ, L'ÉCONOMIE ET LA POLITIQUE

La révolution la plus profonde que connaît l'université moderne est sans doute un nouveau mode d'insertion dans le complexe économique et politique de chaque nation. On peut identifier certaines périodes de l'histoire où la connaissance a joué un rôle significatif. Ainsi, la grande réforme de la Chrétienté aux XII[e] et XIII[e] siècles, à une époque où l'Église était une institution politique, s'est opérée par le droit et la théologie. Mais l'histoire ne nous fournit aucun autre exemple où la connaissance ait été autant qu'aujourd'hui un enjeu à la fois économique et politique. Surtout depuis la Deuxième Guerre mondiale, le développement économique de chaque nation est étroitement lié à la création de connaissances nouvelles, à leur diffusion et à leur application. On répète que la connaissance scientifique et la technologie sont le capital de la nouvelle économie. Et l'économie de chaque nation est devenue un problème politique, parce que l'État a dû prendre un rôle actif dans l'implantation, le maintien et la prospérité du potentiel industriel.

Dans ce contexte, l'université est devenue un facteur du développement économique de la nation. Et cela à un double titre. Celui d'abord de creuset pour la formation du personnel hautement qualifié que requiert en nombre toujours croissant l'industrie technologique, surtout l'industrie de pointe qui est le fer de lance de l'économie moderne. Ce personnel hautement qualifié doit être doté de diverses aptitudes. On compte sur lui soit pour être créatif, inventif, producteur de connaissances ou de connaissances nouvelles, ou les deux ; soit pour appliquer des connaissances à des secteurs précis ; soit pour gérer l'innovation tout autant que le reste. La capacité en « recherche et développement » de l'économie de chaque nation dépend de la qualité de cette main-d'oeuvre, par conséquent de la formation que celle-ci a reçue à l'université et dans les autres institutions d'enseignement postsecondaire.

En second lieu, la vocation de recherche de l'université devient de plus en plus une vocation économique. Le chercheur universitaire, particulièrement dans certains domaines des sciences, du génie, des sciences sociales, n'est plus le travailleur solitaire qu'il a pu être autrefois. Il n'est pas, non plus, à l'abri des interventions des pouvoirs économiques et politiques qui s'intéressent à ses travaux et à ses conclusions, développent et imposent des priorités de la recherche, des champs ou des thèmes présentant une «pertinence sociale» pour servir de critère de subvention, même pour la recherche fondamentale.

Ajoutons que cette politisation de la fonction économique de l'enseignement et de la recherche universitaires s'inscrit dans «le contexte de l'internationalisation», comme l'a bien montré récemment Claude Castonguay[7]. Parlant sur le mode interrogatif, en recourant à la formule du «doute méthodologique», il s'interroge – et nous interroge – sur «la teneur et la portée des impératifs posés à l'université comme établissement d'enseignement supérieur et de recherche, dans le contexte de l'internationalisation[8]». Son témoignage est important et rejoint les préoccupations que je veux exprimer ici.

Ce sur quoi je veux d'abord mettre l'accent avec force, c'est l'urgente nécessité que les universitaires prennent conscience de ce contexte d'intérêts économiques et politiques dans lequel leur rôle de professeur et de chercheur est imbriqué. La conduite de l'autruche serait la pire manière de répondre à ce défi. On ne peut plus échapper à ce fait: des forces économiques et politiques qui dépassent l'université ont défini pour elle le rôle actif qu'elle doit remplir comme facteur de production, comme créateur et diffuseur de capital de connaissance. Ignorer ce fait amène à faire le jeu des divers pouvoirs et des différents rapports de pouvoir dont la connaissance et l'université sont l'enjeu. Citons encore ici le rapport de la Commission d'étude sur les universités:

> La science et ses applications technologiques comptent parmi les facteurs essentiels du développement de la société d'aujourd'hui: la production des connaissances y joue le rôle d'un capital de pouvoir et de transformation sociale pour les groupes ou les organismes qui le possèdent. À cet égard, la science n'est pas une activité neutre et apolitique. Elle est entrée au service d'un nouveau maître, qui est le pouvoir de la société post-industrielle... Dans ce contexte, la fonction sociale de l'université consiste à acquérir une conscience plus vive des mécanismes d'exploi-

tation reliés à la science dans la société post-industrielle et à ne pas se laisser exploiter, le cas échéant au profit de ce système*.

LE DOUBLE DÉFI DE L'ENGAGEMENT ET DE LA LIBERTÉ

Les universitaires font donc face à un double défi pour assurer le rôle de l'université contemporaine : répondre aux besoins de l'économie nationale et en même temps prendre leurs distances à l'endroit de cette exigence. Le premier est de taille : le Canada est un des pays industrialisés qui consacre le plus faible pourcentage de son revenu national à la recherche. L'industrie canadienne est particulièrement peu encline à investir dans la recherche et le développement. Les universités ne doivent pas servir de substituts à l'industrie. Mais elles pourront servir de support – surtout en recherche fondamentale – pour l'émergence de la recherche dans l'industrie, sous la forme de projets conjoints ou autrement. De plus, l'université doit continuer à former en nombre croissant le personnel hautement qualifié nécessaire pour que le Québec et le Canada tiennent leur place sur le marché international.

Mais aussi importante que soit cette tâche, elle ne peut répondre à toute la définition d'une université. Celle-ci ne se réduit pas à un pur mécanisme de la vie économique d'une nation. Ici apparaît un premier *caveat* de grande importance : l'université doit remplir pleinement cette fonction économique tout en gardant à son endroit une attitude de réserve, une distance, plus encore un esprit critique. Reprenant le titre d'un ouvrage sur l'université, celle-ci doit se tenir « entre l'engagement et la liberté[10] », entre l'engagement dans sa fonction économique et la liberté de l'esprit. Ce qui ne sera pas facile, car elle subira une triple pression : celle des milieux industriels et d'affaires qui attendent de l'université qu'elle leur fournisse la main-d'oeuvre nécessaire ; celle des gouvernements engagés dans une politique économique généralement très près de la définition qu'en donnent les milieux industriels et d'affaires ; celle des étudiants eux-mêmes, ou du moins d'une majorité d'entre eux, qui demandent à l'université de les préparer à une carrière économiquement réussie ou, pour les adultes, de leur octroyer une nouvelle mobilité, verticale ou horizontale. Cette triple pression, c'est celle qui s'inspire d'une définition utilitaire et économiste de l'université, de sa mission.

Dans le contexte présent et celui de l'avenir prévisible, ces pressions risquent d'être très fortes. La concurrence économique internationale, que l'on se plaît à qualifier de féroce, l'importance accordée aux « industries de pointe » et la fonction économique dévolue en conséquence à la connaissance, les contractions du marché de l'emploi et l'évolution très rapide de ce marché sont autant de facteurs qui favoriseront, chez les gouvernants, les chefs d'entreprises, les étudiants, des états d'anxiété qui risquent d'obstruer la vue et de réduire dangereusement la définition de l'Université. Ceux-là qui n'ont que cette perspective ne se rendent même pas compte qu'ils se font tort à eux-mêmes et qu'en demandant trop peu à l'université, ils risquent de ne pas demander ce dont ils ont vraiment besoin.

L'UNIVERSITÉ ET LA FORMATION DE LA PERSONNE PORTEUSE DE CONNAISSANCES

Que faut-il alors attendre de l'université ? Que peut-on, que doit-on exiger d'elle ? Pour répondre à la fonction économique que l'on vient de dire, l'université doit à la fois transmettre et entretenir l'héritage des connaissances les plus avancées acquises depuis des générations et enrichir ce patrimoine de découvertes, de pensées nouvelles, de perspectives renouvelées. C'est sa mission de recherche et d'enseignement.

Mais il ne suffit pas de ne dire que cela. Pour plusieurs raisons. Il faut donc compléter ce premier volet de la mission universitaire par d'autres qu'il est bien important d'expliciter.

Le XX[e] siècle a vu le monde de la connaissance se développer, s'étendre, se ramifier, se fragmenter en spécialités toujours plus fines. La transmission du savoir et la recherche scientifique se sont fractionnées, en suivant le même mouvement. L'enseignement universitaire devient tout naturellement un exercice d'érudition, par la transmission de connaissances dans un domaine bien délimité, souvent très limité, du savoir. Le résultat en est un rétrécissement de l'esprit de l'étudiant universitaire, au fur et à mesure qu'il progresse dans le curriculum d'un département, au lieu de cet « élargissement de l'esprit » que John Henry Newman (le cardinal Newman) mettait au coeur de « l'idée d'université ». Bien que la manière de dire date de près d'un siècle et

demi, l'idée exprimée par Newman – qui rend bien la mienne – garde toute son actualité :

> Si donc je m'oppose, et continuerai de m'opposer, à ce qu'on tienne le savoir professionnel et scientifique pour la fin suffisante de l'éducation universitaire, je ne veux pas pour autant, Messieurs, qu'on imagine que je n'ai que mépris pour les études, occupations ou vocations particulières et pour ceux qui s'y adonnent. Quand je dis que le droit, ou la médecine, ne sont pas la fin d'un cours universitaire, je n'entends pas signifier par là que l'université n'a pas à enseigner le droit ou la médecine. Que pourrait-elle bien enseigner, si elle n'enseignait des disciplines particulières ? C'est en enseignant chacune des branches du savoir, et pas autrement, qu'elle enseigne tout le savoir. Je prétends seulement que [...] dans l'université, le professeur [...] aborde sa science comme celui qui y arrive d'une certaine hauteur. Il embrasse d'un regard circulaire l'ensemble du savoir. La compétition que font à sa science les autres disciplines le garde de toute extravagance. Ces autres disciplines ne sont pas, d'ailleurs, sans le servir. Elles lui apportent une largeur de vue accrue, une plus grande liberté et maîtrise personnelle. Tout cela lui permet de traiter de sa propre spécialité dans une perspective philosophique et avec une richesse de moyens qui tiennent plus de son éducation libérale que de sa spécialité même[11].

L'université est sans doute le lieu où l'étudiant se spécialise dans un champ du savoir. Mais cet étudiant devra travailler et vivre dans un monde où il sera démuni, fragile, voire infirme s'il n'a pas appris à situer ses connaissances dans des perspectives historiques et surtout dans le contexte politique, économique, social, scientifique et culturel des milieux où il devra travailler et de la société dans laquelle il devra vivre. Puisque la connaissance est devenue un enjeu des grandes forces économiques et politiques de notre temps, l'étudiant qui sort de l'université inconscient et ignorant de ce contexte risque d'être manipulé, de se faire le jouet ou le complice de ces forces ou d'être marginalisé par elles. La majorité des étudiants qui quittent l'université vont travailler dans des bureaucraties, privées ou publiques, sans rien connaître des ressorts et de la dynamique de ces institutions. Ils y sont des handicapés professionnels.

Beaucoup d'étudiants – la majorité sans doute – quittent l'université avec un diplôme qui atteste des connaissances acquises dans un domaine. Ils savent des choses dans un génie ou dans une science ou dans un art. Mais ils n'ont pas de culture. Le même cardinal Newman parlait aussi de « l'illumination de l'esprit ». Leur esprit porte un

réflecteur qui jette un rayon de lumière sur un coin du monde, mais ils n'ont pas l'esprit illuminé. Ils ne prendront pas plus de plaisir à la culture qu'offre la société moderne que s'ils n'avaient fait que des études primaires. Ce sont des handicapés culturels.

Pour former de bons spécialistes, vraiment efficaces dans leur profession et dans leur société, l'université doit contribuer à la formation de la personne porteuse des connaissances. Il y a là à la fois une question d'efficacité et une question d'humanisme. Efficacité du spécialiste dans ses milieux de travail par une meilleure connaissance de la dynamique de ces milieux. Humanisme d'un spécialiste qui, autrement, risque d'être condamné à la myopie intellectuelle dans un monde aujourd'hui pourtant si riche d'une culture plus que jamais accessible à tous. Bref, il s'agit à la fois de la qualité de l'action professionnelle du futur diplômé et de la qualité de la vie qu'il mènera.

LA SCIENCE N'EST PAS INNOCENTE : L'ÉDUCATION DE LA CONSCIENCE ÉTHIQUE À L'UNIVERSITÉ

La responsabilité de l'université à l'endroit de la personne porteuse des connaissances et à l'endroit de la société transporteuse des connaissances ne s'arrête pas là. Parce que la science est une puissance, parce que la science moderne est à la fois prometteuse et dangereuse, parce que la science peut être folie tout autant que sagesse, la science n'est pas innocente. Elle n'est pas moralement neutre ; si elle l'a déjà été, elle ne l'est plus, tout au moins depuis quelques décennies. En éduquant à la science, l'université se doit du même coup d'éduquer à l'éthique de la science et à l'éthique de la recherche scientifique.

Pour ce qui est de la recherche scientifique, elle a ses canons éthiques, qui assurent la crédibilité du chercheur et la validité de ses conclusions. On connaît des cas célèbres de fabrication de preuves, bien sûr. Mais il y a sans doute un nombre bien plus grand d'accrocs à l'éthique dans la concurrence déloyale pour les subventions, dans les coups bas portés à un concurrent à l'occasion d'une évaluation ou d'un jury, dans l'exploitation du travail d'étudiants avancés. Aucun étudiant ne devrait sortir de l'université sans avoir acquis et intériorisé les canons éthiques de la recherche scientifique, puisqu'il ou elle sera

appelé(e) soit à utiliser et appliquer la recherche scientifique dans son travail professionnel, soit à y contribuer pour sa part en tant que chercheur(e).

Mais la science pose aujourd'hui bien d'autres problèmes éthiques. C'est que la technoscience de la fin du XX[e] siècle n'a plus rien à voir avec ce qu'on pouvait auparavant appeler la science et la technique. Elle a décuplé, centuplé la puissance humaine sur la nature, sur l'espèce humaine, sur la vie humaine. Et cette puissance presque exorbitante pose des problèmes moraux dont les chercheurs, les intellectuels, les professionnels issus des universités doivent être ceux qui en portent la conscience et la réflexion. On ne peut plus aborder moralement la technoscience comme on évoquait auparavant la science. En 1986, le Centre de recherches d'histoire des idées de l'Université de Nice tenait un colloque international sur le thème « Les pouvoirs de la science » et les conséquences qu'ils entraînent. Dans l'Avant-propos présentant les Actes de ce colloque, Dominique Janicaud rappelle « l'énormité du chemin parcouru par les sciences et les techniques » depuis la fin du XIX[e] siècle et ajoute :

> Imaginons ce qu'aurait pu être une rencontre de ce genre en 1886 : il est probable qu'elle n'eût été qu'un vaste hymne, scientiste et optimiste, aux progrès réalisés par l'humanité et à la maîtrise de l'avenir qui s'amorçait à la fin du siècle dernier. Aujourd'hui, au contraire, et en tout cas de manière différente, le titre « Les pouvoirs de la science » semble plutôt recéler des soupçons ou même des accusations envers la science. (Celle-ci) ne se voit-elle pas opposer de massifs « effets de puissance » (négatifs *et* positifs, destructeurs *et* pas seulement créateurs, pollueurs *et* pas seulement purificateurs)[12] ?

Les pouvoirs de la science font que celle-ci n'est plus innocente, ou plus exactement la pratique et les applications qu'on en fait ne le sont plus. Cela est aussi vrai pour le sociologue qui manie les données des sondages d'opinion – compte tenu de l'effet que ceux-ci peuvent avoir sur l'opinion –, le démographe ou l'économiste qui élaborent des projections pour l'avenir, que pour le biochimiste qui travaille dans une équipe de génie génétique ou le physicien nucléaire dans son laboratoire. Engagé à la fine pointe de la technoscience, l'universitaire ne peut plus ignorer les questions éthiques ou morales, ni dans sa recherche ni dans son enseignement. « La recherche universitaire de pointe peut-elle être menée comme si les catastrophes de Tchernobyl et de Bhopal ne s'étaient pas produites ? » interroge Claude

Castonguay[13]. Et l'on doit poser la même question pour l'enseignement universitaire.

Ce qui est moralement en cause, c'est une double perspective sur les pouvoirs de la science. D'une part, les choix et les menaces qu'entraîne la puissance nouvelle que l'humanité s'est donnée avec la technoscience. D'autre part, cette technoscience offre aussi au moins certains éléments de solution aux problèmes qu'elle engendre – et à bien d'autres – mais qui demeurent lettre morte à cause de l'indifférence ou de l'ignorance ou de la peur de toucher à de gros intérêts politiques et surtout économiques.

Citons encore ici Claude Castonguay, qui a bien explicité cette pensée :

> Le néocolonialisme fait des ravages en dépouillant des régions entières de leurs ressources et en modifiant des habitudes de vie traditionnelles au nom du développement. Qui des professeurs et des chercheurs, toutes les disciplines étant en cause, oseront mettre en question certaines formes de coopération internationale ?
>
> Les peuples font face à des défis globaux liés aux problèmes de la croissance démographique, aux dangers de la dégradation de l'environnement naturel et humain, aux risques des manipulations génétiques. Qui des professeurs et des chercheurs de biologie ou de morale, qui des écologistes ou des démographes sauront joindre leurs efforts de recherche en ces matières pour sauvegarder des valeurs qui mettent en jeu l'avenir de l'humanité ?
>
> Les technologies industrielles engendrent des pathologies sociales, psychologiques et physiques ; les technologies militaires absorbent toujours plus de capital, multiplient les sources de pollution, épuisent les ressources, accroissent la répression politique, menacent la survie de l'homme. Qui des professeurs et des chercheurs de physique, de chimie ou de médecine, de psychologie, de sciences infirmières ou de sciences politiques voudront contribuer à déclencher le renversement de ce processus[14] ?

Bref, dans le monde moderne plus que jamais, l'université et les universitaires doivent témoigner d'une conscience éthique, c'est-à-dire d'une sensibilité aux valeurs. Cette préoccupation morale doit maintenant faire partie intégrante tout à la fois de l'enseignement des professeurs, de leurs recherches scientifiques, de l'influence politique, sociale et culturelle qu'ils exercent. C'est là que prend tout son sens

ce qu'on appelle la fonction critique de l'université, plus souvent évoquée que pratiquée.

L'UNIVERSITÉ DANS LA CITÉ DÉMOCRATIQUE

Si l'on reconnaît – du moins en parole – cette fonction critique de l'université, il est plus difficile de reconnaître sa fonction politique. Pourtant, tout système d'enseignement, du primaire à l'université, est une institution politique. Il instruit, éduque, forme des citoyens selon une certaine conception de la société civile et de l'État dans lesquels il fonctionne. Cela ressort bien, par exemple, de l'analyse que font Talcott Parsons et Gerald Platt de l'université américaine en comparaison des universités britannique et allemande[15], quand on prend en considération les *establishments* différents dont chacune s'est trouvée dans une certaine mesure à dépendre. L'*establishment* britannique était beaucoup plus homogène et plus traditionaliste que l'américain, ce qui faisait un contexte politique bien différent pour l'une et l'autre.

Dans tout pays, le système universitaire se trouve dans cette position pas toujours confortable de dépendre financièrement de pouvoirs établis – politiques, ou économiques, ou les deux – et de devoir prendre ses distances à leur endroit et être capable d'adopter envers eux une attitude critique. Il n'y réussit pas toujours : il lui arrive trop souvent de servir l'ordre établi, même quand celui-ci est fondé sur la corruption de l'esprit et des moeurs. Mais il lui arrive aussi d'être le lieu d'actes héroïques cachés de la part de professeurs et d'étudiants qui refusent un régime oppressif qu'ils jugent incompatible avec la liberté universitaire essentielle à l'enseignement et à la recherche. Et l'on a assisté récemment en Chine à un extraordinaire mouvement de contestation enclenché et mené par des étudiants universitaires, des professeurs et des intellectuels, jusqu'à menacer le pouvoir au point qu'il a réagi avec la brutalité que le monde entier a vue sur les écrans.

Il arrive très souvent que l'on nie que l'université soit une institution politique. On préfère la définir comme une institution de haut savoir, exclusivement dédiée à l'enseignement et à la recherche. C'est s'aveugler, car même lorsqu'elle se cache à elle-même sa fonction politique, l'université l'exerce sans vouloir en prendre conscience. C'est que l'université s'identifie alors si étroitement avec le pouvoir,

les vues et les valeurs du pouvoir, qu'elle ne perçoit pas qu'elle les véhicule dans son enseignement et ses recherches. Ce n'est certes pas en niant la fonction politique de l'université qu'on s'en libère. Et cela est plus vrai que jamais au moment où l'université remplit des fonctions économiques qui sont de plus en plus politiques, comme on l'a vu plus haut.

Il est donc normal que le campus d'une université soit le lieu d'activités politiques de diverses natures : politique étudiante, politique de l'institution, politiques sociales, politiques nationales. C'est précisément ce type d'activité qui est ou dirigé ou interdit dans des sociétés ou des États totalitaires ou répressifs. L'on rejoint ici une belle analyse de l'université par Habermas dans laquelle il « cherche à démontrer l'affinité et la relation intime entre l'entreprise de la connaissance au niveau universitaire et la forme démocratique de prise de décision[16] ». L'une et l'autre requièrent la libre discussion, un effort de rationalité, la possibilité de la démarche critique, la reconnaissance du pluralisme.

On peut ainsi en arriver à soutenir que la fonction politique la plus fondamentale de l'université est d'affirmer les valeurs sur lesquelles se fonde la société démocratique, d'en être un modèle et une inspiration. Il y a là sans doute une forme de paradoxe, dans la mesure où l'université est une institution élitiste, qu'elle se situe à la pointe de la pyramide du système d'enseignement, qu'elle est sélective de sa clientèle et qu'elle contribue à la reproduction des inégalités sociales. La contradiction est réelle si l'on adopte exclusivement la perspective de la démocratie libérale. Mais si c'est plutôt le point de vue de la démocratie sociale que l'on adopte, l'université peut alors être le lieu où s'affirment non seulement la liberté mais aussi une préoccupation de justice et d'équité sociales. Le niveau universitaire doit rester sélectif de sa clientèle, certes, mais en utilisant des normes et des critères qui favorisent l'égalité d'accès pour tous, et non une classe de privilégiés.

C'est là le défi nouveau que pose à l'université la démocratie sociale : être une institution fondée sur la liberté, qui doit en même temps accepter les contraintes de la poursuite de l'égalité des chances. Gabriel Fragnière, directeur de recherches à l'Institut de la Communauté européenne pour les études universitaires, a bien posé le problème en termes concrets :

> Le problème de l'autonomie de l'université est au centre du problème des relations de l'université avec le pouvoir politique. Et cette question devient de plus en plus importante à mesure que se fait sentir le besoin de planification et coordination du système global de l'enseignement post-secondaire. Jusqu'où les institutions universitaires pourront-elles rester maîtres de leur propre développement quand les crédits qu'elles reçoivent dans ce but sont de plus en plus liés à la réalisation de programmes établis par des organismes centraux? L'autonomie des universités est-elle compatible avec une éducation supérieure de masse[17]?

Et il répond notamment en distinguant « liberté académique » et « autonomie institutionnelle », contrôles de procédure et décisions de substance, en insistant aussi sur le rôle des pouvoirs intermédiaires tels le *University Grants Committee* en Grande-Bretagne ou notre Conseil des universités et notre Conseil des collèges, en soulignant enfin l'utile diversité des institutions et l'importance d'un statut indépendant pour les enseignants.

Il y a, en effet, comme le souligne Gabriel Fragnière, un certain nombre de conditions structurelles à instaurer pour résoudre concrètement ce dilemme. Mais il y a aussi – et sans doute surtout – des attitudes, un esprit, une mentalité à développer chez les universitaires, les décideurs politiques, les gestionnaires. Les structures seront inefficaces, peut-être même contre-productives, si ne s'opère pas une évolution des esprits pour tenter d'intégrer dans la pratique universitaire la double obligation d'un enseignement de haut calibre, exigeant et nécessairement sélectif, et l'ouverture à une proportion croissante de la population jeune et adulte à avoir accès à l'enseignement supérieur. C'est là que l'on verra si la démocratie sociale sera capable de relever les défis que lui posera le XXI[e] siècle.

C'est peut-être tout particulièrement à l'endroit de l'éducation des adultes que les universitaires auront à changer. Celle-ci demeure encore une activité marginale dans la plupart de nos institutions universitaires, intéressante source de fonds pour elles mais encore trop mal desservie. L'intégration de l'éducation des adultes dans la vie universitaire, comme une partie même essentielle de l'activité universitaire, est un objectif qui obligera les administrateurs et les professeurs à modifier profondément leur perception actuelle, pour adopter celle, radicalement nouvelle, de l'*éducation permanente* au sens fort de cette expression. C'est vers la définition de l'université dans le contexte d'une « société en état permanent d'apprentissage » – une *learning society*

selon le concept que reprend et développe l'un des principaux penseurs américains de l'éducation des adultes, Jerold Apps[18] – que l'on doit se diriger.

CONCLUSION

J'ai voulu, dans la démarche qui précède, mettre en lumière deux facteurs lourds qui ont déjà entraîné une importante mutation des universités et qui vont les affecter plus encore dans les décennies à venir. C'est d'abord la fonction économique vitale que la technoscience en est venue à remplir pour les nations modernes, et par conséquent l'intérêt politique que celle-ci revêt maintenant. Il en résulte que les universités sont et seront de plus en plus impliquées dans un réseau de rapports complexes avec les pouvoirs économiques et politiques : autorités politiques, hauts fonctionnaires, milieux industriels et d'affaires, monde du travail. Le double rôle qu'assume l'université, celui de la formation du personnel hautement qualifié et celui de la recherche scientifique, est profondément touché par cette révolution technoscientifique. L'université devra vivre dans une tension permanente entre les pressions exercées sur elle de divers côtés pour répondre aux attentes économiques et la nécessité de se protéger contre toutes ces attentes. C'est ainsi que, par exemple, l'équilibre dans la vocation universitaire entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée devra être constamment réaffirmé, contre les pressions en faveur de la recherche appliquée.

Le second facteur est celui de la démocratisation de la société, notamment du système d'enseignement. De toute sa longue histoire, l'université n'a jamais eu à faire face à l'exigence de la démocratisation. Elle a toujours été une institution élitiste, réservée à une minuscule fraction de la population, triée sur le volet et se reproduisant généralement de génération en génération. Pour la première fois, l'université fait face aux exigences de l'enseignement de masse. Il en résulte, dans la vie universitaire quotidienne, de grandes tensions, de grandes frustrations aussi pour bien des professeurs, et sans doute une profonde nostalgie pour des temps anciens – d'ailleurs très souvent maquillés de traits qu'ils n'avaient pas nécessairement. Comme le reste du système d'enseignement, l'université est en train de faire l'expérience de la démocratie sociale. Mais cette expérience lui est sans doute encore

plus difficile qu'aux autres niveaux d'enseignement car elle pose des exigences qui vont souvent à l'encontre de ses traditions les plus anciennes, de la définition d'elle-même qu'elle s'est depuis longtemps donnée. La forme démocratique de société est encore toute jeune : à peine 200 ans, et avec plusieurs retours en arrière. Et ce n'est que depuis trois ou quatre décennies que la démocratisation des structures sociales atteint l'enseignement supérieur. Il n'est donc pas étonnant qu'il soit encore bien difficile d'y faire face et que l'on ait un long chemin à faire avant que l'université ait appris à vivre dans ce contexte à la fois nouveau et déroutant pour elle.

Je n'ai pas voulu, dans ce qui précède, traiter des changements que ces deux facteurs lourds apportent dans la pédagogie de l'enseignement, ni dans le contenu de la recherche. Mon propos a été plutôt de m'attacher à la re-définition du rôle de l'université qui en découlera. Et c'est dans cette perspective que j'ai insisté sur trois éléments du rôle de l'université qui devront être précisés et, à mon avis, re-définis. Tout d'abord, l'université ne pourra plus se satisfaire de former des spécialistes, elle devra se préoccuper bien plus qu'elle ne le fait aujourd'hui de former des spécialistes à l'esprit ouvert, critique, des spécialistes dotés d'une culture, des «têtes bien faites» comme on disait jadis. En second lieu, l'université ne pourra plus enseigner et faire de la recherche sans préoccupation éthique. Technoscience et morale connaissent aujourd'hui des rapprochements que le scientisme, le positivisme et l'empirisme ne pouvaient prévoir. Le rôle éthique de l'université, créatrice et distributrice des connaissances, devra être ré-affirmé par le professeur à la fois comme enseignant et comme chercheur. Enfin, l'université ne pourra plus se considérer comme une institution apolitique. Par la science et la technologie qu'elle produit et diffuse, par le statut qu'elle occupera toujours davantage dans la société démocratique et les attentes que celle-ci développe à son endroit, l'université ne peut plus échapper à une définition politique de son rôle. D'une part, elle est impliquée dans les grandes orientations et décisions politiques de la nation. D'autre part, elle est elle-même une institution qui doit être un lieu où se pratique la démocratie, où chaque étudiant et chaque professeur est un citoyen d'une république du savoir, sur le modèle de la société démocratique et pouvant lui servir de modèle.

Cette triple re-définition du rôle de l'université ne correspond pas aux idées reçues présentement dans le milieu universitaire. Celui-ci est encore animé par la représentation traditionnelle de l'université axée exclusivement sur le savoir. Mais un nombre croissant d'universitaires sont sensibles aux contradictions entre cette image traditionnelle et le monde changeant de l'université d'aujourd'hui et de demain. La mutation est engagée, mais elle sera longue et sans doute laborieuse.

NOTES

1. Guy Rocher, Conférence de réception à la Société royale du Canada sur «l'université dans la société industrielle avancée», *Présentation*, année académique 1973-1974, p. 111.
2. Commission d'étude sur les universités, Rapport du Comité de coordination, Gouvernement du Québec, 1979, p. 65.
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*, p. 16.
5. *Ibid.*, p. 11.
6. *Ibid.*, p. 19.
7. Claude Castonguay, «Le rôle de l'université dans le contexte de l'internationalisation», *Présentation* de la Société royale du Canada, 1986-1988, p. 29-40.
8. *Ibid.*, p. 36-37.
9. Commission d'étude sur les universités, *op. cit.*, p. 21.
10. Hervé Carrier, *L'université entre l'engagement et la liberté*, Rome, Presses de l'Université Grégorienne, 1972.
11. John Henri Newman, *L'idée d'université. Les discours de 1852*, traduction française d'Edmond Robillard et Maurice Labelle, Ottawa, Le Cercle du livre de France, 1968, p. 315-316.
12. Dominique Janicaud, «Avant-propos», dans *Les pouvoirs de la science. Un siècle de prise de conscience*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1987, p. 10-11.
13. Claude Castonguay, *op. cit.*, p. 37.
14. *Ibid.*, p. 39-40.
15. Talcott Parsons et Gerald M. Platt, «Considerations on the American Academic System», *Minerva*, VI, 1968, p. 497-523, particulièrement p. 510-514. Aussi des mêmes auteurs leur grand ouvrage, *The American University*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973.
16. Jürgen Habermas, «The University in a Democracy. Democratization of the University», dans *Toward a Rational Society. Student Protest, Science, and Politics*, par J. Habermas, traduction anglaise par J.J. Shapiro, Londres, Heimann, 1971, p. 6. (Publication allemande, 1969).
17. Gabriel Fragnière, «Structures du système universitaire et relations avec le pouvoir», dans *L'université de demain*, Bruxelles, Elsevier Séguoria, 1974, p. 156.
18. Jerold W. Apps, *Higher Education in a Learning Society*, San Francisco, Jossey-Bass, 1988.

Le projet inachevé de l'éducation permanente

Guy Bourgeault

L'éducation des adultes a connu au Québec au cours des dernières décennies, sur la base de pratiques antérieures constituant en certains cas de riches traditions[1], un essor remarquable. Les chiffres sont à cet égard éloquents ; j'en rappelle ici quelques-uns, à titre illustratif seulement et de façon approximative. Pour l'année 1959-1960, on estimait à un peu plus de 80 000 le nombre d'adultes inscrits à des activités éducatives formelles dans les institutions d'enseignement publiques et privées[2] ; vingt ans plus tard, en 1979-1980, on en dénombrera près de 350 000[3]. Il est, bien sûr, plus difficile de faire de semblables comparaisons pour ce qui a trait à la participation à des activités non institutionnelles d'éducation, surtout quand il s'agit d'activités non formelles ; je rapporterai toutefois quelques données recueillies par sondage en 1980, en marge des travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1980-1982) : il ressort des données recueillies lors de ce sondage que 55 % des adultes québécois, soit 2 440 900 personnes, auraient réalisé en 1979-1980 des activités d'apprentissage, de façon autodidacte pour la majorité d'entre eux (1 730 820 personnes) ou en participant à des activités éducatives organisées et plus ou moins formalisées, dans des mouvements, des associations, des entre-

prises, des organismes divers (362 140 personnes) ou dans des institutions scolaires publiques et privées (347 940 personnes).

Mais les chiffres, tout éloquents qu'ils soient, ne sauraient tout dire et dévoiler, ni même dire ici l'essentiel, qui est d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif. Que s'est-il donc passé au Québec, au cours des vingt-cinq dernières années, dans le domaine étonnamment diversifié de l'éducation des adultes ? Pourquoi et comment une philosophie et des politiques d'éducation permanente se sont-elles développées au cours de cette période ? Dans quelles directions ce projet inachevé d'éducation permanente oriente-t-il nos regards ? Telles sont les grandes questions auxquelles je tenterai d'apporter dans les pages qui suivent moins des réponses, bien sûr, que des éléments de réflexion ou de problématique.

UN BILAN SOMMAIRE

Commençons par un bilan sommaire – dans les deux sens du terme. L'histoire de l'éducation des adultes au Québec durant le dernier quart de siècle fut tout entière placée par la Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA) sous le signe de l'institutionnalisation ; pour la commodité et la clarté de la présentation, elle peut toutefois être divisée en trois grandes périodes correspondant globalement aux trois dernières décennies : le bouillonnement de la Révolution tranquille, la contre-réforme, la crise et les possibilités d'une relance[4].

Le bouillonnement de la Révolution tranquille

Montréal fut l'hôte, en 1960, de la deuxième Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes[5]. L'événement, auquel l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) prit une part active[6], donnait aux responsables et aux divers agents de l'éducation des adultes au Québec l'occasion d'échanges et de confrontations à la fois d'expériences ou de réalisations diverses et d'idées qui prirent comme naturellement place, peu après ce que d'aucuns ont appelé le grand dégel, dans le bouillonnement de la Révolution tranquille. Rattrapage idéologique, la Révolution tranquille, on le sait, déborda toutefois largement le domaine des idées : elle fut cette période au cours de

laquelle le Québec, par le renforcement de l'État et de ses appareils, s'est donné les instruments plus concrets et souvent institutionnels d'un rattrapage plus large et ayant des assises économiques et politiques tout autant que culturelles mieux assurées, pour entrer dans ce que l'on appellera la modernité. Je reviendrai plus loin là-dessus.

Pour l'éducation, le grand témoin de cette Révolution tranquille, qui en fut en même temps un artisan majeur, est sans soute le rapport Parent[7]. Sans reprendre ici ce que d'autres contributions du présent recueil auront certainement mis en lumière, je rappellerai toutefois que c'est en marge des travaux de la Commission Parent, quoiqu'elles aient été menées de façon indépendante, et dans le prolongement à certains égards de ceux du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel[8], qu'il faut situer les études et les discussions du Comité d'étude sur l'éducation des adultes. Le vent était décidément à l'époque, dans le monde de l'éducation, à la remise en question et à la réforme : la création du ministère de l'Éducation du Québec, en 1964, devait donner son instrument principal à une réforme désirée et proposée à partir de divers points de vue avec des orientations généralement plus complémentaires qu'opposées ; il en fut effectivement le maître d'oeuvre dans les années qui ont suivi.

Créé le 22 février 1962, monsieur Paul Gérin-Lajoie étant alors ministre de la Jeunesse, le Comité d'étude sur l'éducation des adultes fut ainsi composé – et je cite ici les noms et les fonctions des membres du comité comme autant d'indicateurs des « lieux » majeurs de l'éducation des adultes à l'époque : MM. Claude Ryan, secrétaire général de l'Association catholique canadienne (regroupement des mouvements d'Action catholique), président ; Fernand Jolicoeur, directeur du Service d'éducation de la Confédération des syndicats nationaux, secrétaire ; Napoléon LeBlanc, doyen de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval ; Gérald Fortin, professeur de sociologie à l'Université Laval ; Jean-Marie Couët, secrétaire de l'Association diocésaine de l'Union catholique des cultivateurs[9] du Saguenay–Lac-Saint-Jean ; E. Gault Finley, assistant-principal de l'Université Sir-George-Williams ; et Mlle Andrée Desautels, du Conservatoire de musique de la Province. Le mandat du comité fut précisé par arrêté ministériel (nº 273) : il s'agissait pour l'essentiel de faire le relevé du travail accompli par les divers organismes publics et privés en éducation des adultes, d'inventorier et de classifier les besoins, de proposer les grandes lignes

d'une politique du gouvernement en matière d'éducation des adultes, de définir les structures et le partage des responsabilités qui permettraient la mise en oeuvre d'une telle politique.

Comme en témoigne son rapport remis en 1964, le Comité a d'abord fait un important travail d'inventaire, puis, sur cette base, de clarification du partage des responsabilités, compte tenu de leurs objectifs, entre les divers partenaires ou agents de l'éducation des adultes. Notons au passage que le domaine de l'éducation des adultes, comme cela est clairement rappelé dans l'introduction du rapport, était alors «principalement celui des organisations privées» ou ne dépendant pas du gouvernement. Aussi la recommandation du Comité d'organiser au ministère de la Jeunesse un Service gouvernemental de l'éducation des adultes, avec un Bureau des programmes, un Bureau de l'administration, un Bureau de la recherche et de l'information, des agents régionaux de liaison, un Conseil consultatif, un Bureau de liaison inter-départemental... peut-elle être perçue comme donnant le coup d'envoi au mouvement d'institutionnalisation de l'éducation des adultes que, presque vingt ans plus tard, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA) considérera comme une orientation majeure des décennies 1960 et 1970.

Les recommandations du rapport Ryan sont largement reprises en 1965 dans le rapport Parent, avec des adaptations et parfois des modifications relativement importantes dont il serait trop long de rappeler ici la teneur ou même les orientations principales seulement. Ce qu'il importe plutôt de noter, c'est la mise sur pied rapide, dans les années qui ont suivi, d'un vaste service public d'éducation des adultes. Rappelons quelques-uns seulement des moments-clés du processus :

- 1966 : création au ministère de l'Éducation de la Direction générale de l'éducation permanente (DGÉP)[10] ;
- 1967 : mise sur pied du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) ayant mandat spécial explicite en matière d'éducation des adultes ;
- 1967 : création des premiers Services d'éducation des adultes (SÉA) dans les commissions scolaires ;
- 1967 : premier programme de financement gouvernemental, par la DGÉP, des organismes volontaires d'éducation populaire (OVÉP) ;

- 1967-1969 : mise en oeuvre de TÉVEC, projet pilote de télévision éducative pour les adultes de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean ;
- 1967 et ss : Opération Départ, vaste inventaire des ressources et des besoins régionaux en matière d'éducation des adultes en vue du développement socio-économique réalisé par la DGÉP[11] ;
- 1968 : création de l'Université du Québec, dont les diverses composantes régionales reçoivent mandat spécial en matière d'éducation des adultes ou de perfectionnement professionnel, et notamment en matière de formation et de perfectionnement des maîtres ;
- 1968 : création à l'Université de Montréal d'un Service de l'éducation permanente – qui devait se voir conférer en 1974 le statut de faculté ;
- 1969 : création à l'Université de Montréal d'un programme d'andragogie pour la formation et le perfectionnement des formateurs adultes ;
- 1970 : présentation du rapport du Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes – le Projet Multi-Média[12].

Il serait possible d'enrichir et d'allonger la liste ; les quelques jalons ou éléments d'inventaire ici posés suffisent pour faire prendre conscience de l'ampleur des réformes réalisées et de l'importance du processus d'institutionnalisation à l'oeuvre dans la deuxième partie de la décennie 1960. On comprendra aisément que la prise en charge du développement de l'éducation des adultes par le ministère de l'Éducation, à travers le processus d'institutionnalisation qui vient d'être évoqué, ait eu comme l'une de ses conséquences, pour le meilleur et pour le pire, la scolarisation de programmes et d'activités mises en oeuvre jusque-là selon une autre dynamique. Comme le notera en 1978 le ministre d'État au Développement culturel, « la politique, abondamment suggérée par le rapport Parent, d'utiliser de façon maximale pour les adultes les structures et les ressources des niveaux scolaires mises en place pour la réforme des années 1960 a eu souvent l'inconvénient de ramener cette éducation à des formules trop exclusivement scolaires, d'abord pensées en fonction des jeunes. Avant de prendre conscience que l'éducation dépassait largement l'école, on a proposé aux adultes une seconde chance de se scolariser ou d'ac-

croître leurs qualifications techniques ; et ce, à partir de modèles qui ne comportaient pas toujours un respect suffisant de la psychologie, de l'environnement, des disponibilités intellectuelles de l'adulte[13]. »

À la même époque où le Gouvernement du Québec se dotait d'un ministère de l'Éducation dans lequel prenait place une structure administrative particulière responsable de l'éducation des adultes, la DGÉP, des initiatives du gouvernement fédéral d'Ottawa entraînaient, avec la nécessité d'autres réformes, la mise en place de nouvelles structures. En 1960, en vertu d'une *Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle*, le gouvernement fédéral lançait divers programmes d'assistance financière à l'enseignement professionnel pour favoriser, par l'amélioration des qualifications de la main-d'oeuvre, la croissance économique. L'année suivante, plus précisément le 15 septembre 1961, une entente entre Ottawa (ministère du Travail) et Québec (ministère de la Jeunesse), *Accord fédéral-provincial sur la formation technique et professionnelle*, devait permettre la mise en oeuvre de ces programmes au Québec. Des amendements furent apportés à l'accord, avec des modifications aux programmes, en 1964, l'accord mettant en cause cette fois le tout nouveau ministère de l'Éducation du Québec, puis en 1966, peu après la création par le gouvernement fédéral du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, lequel se voyait confier la responsabilité des Services nationaux de placement, appelés plus tard Centres de main-d'oeuvre du Canada, ce ministère recevant, avec les ressources requises, un large mandat pour assurer l'amélioration des qualifications des travailleurs et des travailleuses à l'échelle de tout le Canada. Pour manifester l'importance de cette intervention du gouvernement fédéral au Québec, rappelons que les budgets consacrés à l'éducation des adultes par le ministère de l'Éducation du Québec – compte non tenu des budgets consentis aux universités – ont passé de 3,5 millions $ en 1965-1966 à 117,6 millions $ en 1978-1979, le gouvernement fédéral contribuant pour 80 % de ces sommes[14]. La CÉFA recommandera plus tard que ces sommes soient « récupérées » par Québec pour que le contrôle de l'éducation des adultes puisse être effectivement assuré en conformité des dispositions de la constitution canadienne confiant aux provinces juridiction totale et exclusive en matière d'éducation.

La contre-réforme

La décennie 1970 sera marquée par le double mouvement de la poursuite du développement amorcé au cours des années précédentes en éducation des adultes, d'une part, et par la montée d'un courant de contre-réforme qui verra ses résistances renforcées par la crise du début des années 1980, d'autre part.

Poursuite, donc, du développement amorcé. Quelques chiffres, d'abord, pour manifester l'importance de ce mouvement; quelques dates, ensuite, pour rappeler quelques moments-clés qui constituent autant de jalons de l'histoire de l'éducation des adultes durant la décennie 1970[15]. À la fin de la décennie, on comptera 79 services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires du Québec et 46 dans les collèges d'enseignement général et professionnel. La clientèle adulte des commissions scolaires connaît au fil des ans une hausse importante: 144 000 inscriptions-matières en 1965-1966; 294 000 dès 1967-1968... et près de 410 000 étudiants inscrits en 1980-1981. Dans les cégeps, la clientèle adulte passe de 8 000 en 1967-1968 à 32 800 en 1972-1973 et à 56 000 en 1980-1981. Dans les universités, on estimera que, à la fin des années 1970, la moitié des étudiants inscrits aux études de premier cycle sont des étudiants «adultes».

Et quelques dates: 1971 – création du Carrefour des groupes populaires et inscription de l'éducation populaire autonome comme objet prioritaire; 1971 – mise sur pied à Montréal du Centre de formation populaire; 1971 et ss – création par la Commission des écoles catholiques de Montréal de six centres d'éducation populaire ayant mandat en matière d'alphabétisation, de formation de base, ainsi que d'information et d'aide à la promotion collective des milieux populaires; 1972 – création de la Télé-université; 1973 – nouveau mandat donné à Radio-Québec; 1975 – consultation sur la vocation et sur la programmation de Radio-Québec; etc. À quoi il faudrait bien sûr ajouter, même s'il n'est guère possible d'aligner toujours chiffres et dates, le développement au cours de la décennie 1970 des activités de formation dans le mouvement syndical et à l'Union des producteurs agricoles (UPA), dans le mouvement coopératif, dans diverses associations culturelles, etc.[16].

Parmi les acquis de cette période, il conviendrait de mentionner aussi l'élargissement des conditions d'admission aux études

supérieures, collégiales et universitaires, permettant aux « adultes » d'y avoir accès ; la création et la mise en oeuvre de programmes spécifiques dans des formats (le certificat) et selon des formules tenant compte de leur(s) situation(s) particulière(s) ; la diversification des champs d'étude et de pratique professionnelle ou paraprofessionnelle ainsi ouverts et dont je donne quelques exemples : administration et affaires, animation, communication, comptabilité, criminologie, développement régional, droit, enseignement et formation des adultes, gérontologie, information et journalisme, loisir, prévention et traitement des toxicomanies, relations publiques, relations de travail, santé communautaire, santé et sécurité du travail, etc. ; les expériences et les recherches réalisées pour favoriser la démocratisation du savoir et pour mettre les ressources universitaires au service de la promotion collective de groupes jusque-là tenus pratiquement à l'écart de l'université pour diverses raisons d'ordre économique ou d'ordre socio-culturel[17].

Mais on observe au fil des ans une sorte d'essoufflement dans la montée d'une grande désillusion collective... et tranquille – tout aussi tranquille que l'avait été la révolution de la décennie précédente. Au Québec comme en bien d'autres sociétés de l'Occident ou, plus justement peut-être, de l'Atlantique-Nord, nous avions vécu les années 1960 dans l'euphorie parfois enthousiaste d'un développement dont nous nous plaisions à croire qu'il serait sans limite. Chez nous plus qu'ailleurs, cette aventure d'un développement accéléré sur les divers plans de la technologie, de la production et de la consommation, fut accompagnée d'un déblocage idéologique ou culturel à la fois longtemps espéré et pourtant comme inattendu, et de la mise en place d'instruments qui devaient permettre au Québec non seulement d'entrer dans la modernité, mais d'y prendre vraiment sa place... Les années 1970 furent marquées par la désillusion ou plus concrètement par toute une série de désillusions qui furent d'autant plus cruelles qu'elles sonnaient le glas de rêves plus dorés. Contredisant les attentes et les espérances qui étaient presque devenues en certains cas des convictions, sinon des évidences, la dure réalité était là : les investissements massifs de l'État ne réussissaient pas à combler les lacunes et les retards d'une économie toujours dépendante, le développement des services d'éducation n'arrivait pas à corriger une inégalité des chances et des situations devenue même plus criante, l'écart continuait d'aller croissant entre riches et pauvres.

La réforme de l'éducation et le développement de l'éducation des adultes au Québec durant les années 1960, comme en général dans les pays industrialisés[18], s'étaient faits sous le signe de diagnostics et de postulats qu'on avait crus assurés, dont les suivants[19] :

- Diagnostic 1 : Le chômage croît dans les sociétés fortement industrialisées, à la suite des changements technologiques rapides, faute d'un développement corrélatif de la qualification de la main-d'oeuvre. Postulat 1 : La formation, par le développement de la qualification de la main-d'oeuvre, permettra, sinon d'éliminer totalement le chômage, du moins d'en réduire les taux.
- Diagnostic 2 : La croissance économique devrait entraîner la prospérité collective, mais elle est freinée par des obstacles ou des insuffisances d'ordres divers – information inadéquate quant à l'évolution du marché du travail (ou quant à la prévision des besoins en main-d'oeuvre), pauvreté culturelle de certains milieux ou de certaines couches sociales, inadéquation des programmes de formation, lourdeur des appareils bureaucratiques, etc. Postulat 2 : Nous avons les outils techniques requis pour lever ces obstacles : programmes d'orientation et de formation de la main-d'oeuvre, animation et programmes spéciaux d'éducation compensatoire (dans les écoles en milieux dits défavorisés), projets et programmes spéciaux misant sur un nouveau partenariat école-entreprise, etc.
- Diagnostic 3 et Postulat 3 : L'écart croissant entre riches et pauvres tient à une inégalité des chances qu'un accès généralisé à l'école peut corriger.

Mais la réalité des années 1970, et plus encore celle du début des années 1980, vient invalider les diagnostics posés et remettre par conséquent en cause les postulats sous-jacents tant aux diagnostics qu'aux remèdes administrés. Malgré des investissements importants d'argent et d'énergies, malgré aussi la concertation des efforts des partenaires, il fallait bien constater la vanité illusoire du slogan des années 1960 : « Qui s'instruit, s'enrichit ! » L'instruction, ou plus largement l'éducation, n'est le gage ni de l'emploi, ni de la richesse individuelle ou collective, ni de la justice sociale et de l'égalité[20].

C'est dans ce contexte que prit progressivement corps un mouvement de contre-réforme – d'inspiration et d'orientation conservatrice – fait d'oppositions d'abord discrètes et de résistances sourdes, puis

d'actions plus résolues et concertées remettant en cause les idéaux démocratiques et égalitaires des années 1960. Les indices de cette opposition ou de cette contre-réforme sont nombreux ; je n'en donnerai ici que quelques-uns[21] : diminution relative des dépenses en éducation, remise en cause de la polyvalence des écoles secondaires par le développement de filières pratiquement fermées pour la formation professionnelle, érosion du tronc commun de formation générale au niveau collégial, marginalisation des structures et des programmes d'éducation permanente dans les universités, mise en place de formations professionnelles plus fonctionnelles et plus directement reliées au marché du travail, hausse de subventions à des formations en entreprise souvent dispensées en fonction de postes de travail précis et ne favorisant par conséquent ni la polyvalence des compétences ni la mobilité...

Et la qualité, puis l'excellence vinrent alors remplacer dans les discours, pour justifier à l'avance les politiques ou pour légitimer après coup les pratiques, les leitmotive déjà révolus de l'accessibilité, de l'égalité des chances et de la démocratisation.

La crise et les possibilités d'une relance

La crise économique et financière du début des années 1980 est venue renforcer le conservatisme latent ou déjà à l'oeuvre dans le mouvement de contre-réforme évoqué plus haut. À cet égard, elle renvoie, à mon sens, à une crise plurielle qui n'est pas résorbée encore : à la fois sociale, politique et culturelle, cette crise touche, par de multiples réaménagements négociés ou imposés, toutes les institutions et toutes les sphères de la vie des personnes et des collectivités.

Les discours sur la crise me paraissent pouvoir être regroupés en trois grandes catégories, comme s'inscrivant dans trois écoles principales ou dans trois courants de pensée plus importants. Je les évoque ici rapidement[22].

a. – Pour les tenants de l'idéologie du progrès et de l'incessante croissance du mieux-être individuel et collectif résultant des développements technologiques réalisés, en cours ou simplement entrevus, la crise du début des années 1980, maintenant résorbée, révélait simplement l'imperfection d'un système ou d'un ordre économique

et technique capable toutefois de se réformer. Un bond technologique nous avait fait sortir de la crise des années 1930; un nouveau bond, plus audacieux, ouvre aujourd'hui des horizons plus prometteurs encore. Pour réaliser le passage requis et plus précisément pour assurer l'adaptation des formations – et des « formés » – aux besoins nouveaux d'une organisation du travail profondément modifiée par le développement technologique, on fait appel à une concertation des partenaires intéressés – État, École et Entreprise – pour réformer les formations de base (programmes et modalités de mise en oeuvre) et les formations ultérieures, pour lesquelles une interaction Éducation-Travail, dans des allers-retours judicieusement aménagés, est présentée comme opportune, voire nécessaire.

b. – Pour d'autres, toutefois, la crise du début des années 1980 est proprement structurelle, et c'est pourquoi elle n'est pas encore résorbée: elle résulte de l'inadéquation de l'actuelle organisation du travail et plus largement de l'aménagement de la vie collective. Les tenants de cette thèse – le plus souvent des militants des organisations syndicales, des Églises, de divers groupes de pression et d'action dits progressistes sur le plan social ou politique – prônent l'instauration d'un nouvel ordre économique (et politique) comme étant la seule issue. Pour réaliser la mobilisation requise, on mise sur l'information, sur la « conscientisation »... et finalement sur la formation, dont on signale encore une fois qu'il faut renouveler les pratiques.

c. – Un troisième courant de pensée prend forme peu à peu au cours de la décennie dans le constat commun à un nombre croissant d'individus qui se regroupent dans des associations de plus en plus larges: la croissance économique passée et encore espérée par certains, liée aux développements technologiques et à leurs utilisations concrètes dans une exploitation et une transformation irrationnelles des ressources de la planète, conduit par là même à l'impasse, à la crise, en portant irrémédiablement atteinte à la qualité de la vie humaine et de son environnement, à la liberté des personnes et à leur solidarité conviviale. Les tenants de cette thèse prônent et espèrent tout à la fois, par le retour à une vie plus simple, à échelle plus humaine (*Small is beautiful*), l'avènement par-delà la crise d'une humanité nouvelle. Ici encore, on mise sur l'information conscientisante et sur des formations renouvelées pour assurer l'appropriation requise des problématiques et des outils d'action.

Par-delà, donc, les divergences souvent radicales qui sont par trop évidentes, tous ces discours affirment l'importance, voire la nécessité d'un renouvellement des pratiques de formation pour surmonter la crise et en sortir; ils réclament tous l'instauration de nouveaux rapports entre la formation et l'action, entre l'éducation et le travail pour assurer, selon les options et les visions diverses et parfois divergentes, l'adaptation aux besoins nouveaux du monde du travail (pour sortir de la crise économique et proprement financière), la transformation des structures du monde du travail comme de la vie sociale et politique (parce que la crise est aussi sociale et politique), l'appropriation de problématiques neuves et d'outils d'action pour instaurer un monde nouveau (puisque la crise est finalement culturelle en étant tout à la fois économique, sociale et politique).

C'est dans ce «concert» dissonant et tournant parfois à la cacophonie qu'il faut, à mon sens, situer et «entendre» les études réalisées et les politiques nouvelles mises en oeuvre, en éducation des adultes, au cours des années 1980.

Le 23 janvier 1980, et donc à l'orée de la crise, le Gouvernement du Québec créait, à la suite de demandes répétées et de pressions venant de milieux divers, une Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA), qui remettait son rapport[23] deux ans plus tard, soit le 25 février 1982, et donc au coeur d'une crise en passe d'atteindre son paroxysme. La richesse de ce rapport tient pour une large part au processus de consultation dont il est l'aboutissement et qui témoigne à sa façon de la vitalité de l'éducation des adultes au Québec, malgré les coups durs de la contre-réforme, au seuil de la décennie: 20 journées régionales de consultation; 244 audiences dans différentes villes, multiples rencontres avec des représentants d'organismes, d'entreprises, de syndicats et de groupes divers, 276 mémoires; notes et avis à la suite d'ateliers sectoriels et intersectoriels; colloque réunissant 400 participants pour discuter des hypothèses provisoirement retenues par la Commission; etc. Sur la base de ces larges consultations, la Commission a proposé un *énoncé de politique globale* qui fait une large place à la formation de base dans une perspective d'autoformation comme «outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain au Québec», qui vise à «décloisonner» et à transformer les pratiques de formation, et plus précisément à dynamiser ou à instaurer selon les cas des rapports neufs, et tenant compte de ce que la situation des

adultes a de «spécifique», entre éducation et travail et, corrélativement, entre institutions d'enseignement (et de recherche) et entreprises, syndicats, associations. Ce bref rappel du processus de consultation de la CEFA et de quelques orientations et conclusions majeures de son rapport fait à lui seul apparaître les convergences de vues et d'intérêts sommairement évoquées plus haut.

Le 28 février 1984, soit deux ans après avoir reçu le rapport de la CÉFA, le Gouvernement du Québec déclarait ses intentions dans un *énoncé d'orientation*[24]. Les nouvelles articulations proposées entre formation et emploi, entre éducation et travail, trouvent leur application en même temps que leur illustration plus concrète parfois dans diverses sections du document gouvernemental, notamment dans celle qui traite du «cadre organisationnel». Au niveau central, le ministère de la Main-d'oeuvre sera dorénavant le responsable de l'orientation et de la gestion administrative des programmes commandités de formation reliée à l'emploi, le ministère de l'Éducation gardant la responsabilité des réseaux d'enseignement dispensant ces formations; le ministère de l'Éducation, par contre, continuera d'être responsable du système public d'éducation et des programmes réguliers de formation professionnelle, le ministère de la Main-d'oeuvre étant chargé des estimations des besoins en main-d'oeuvre et des analyses prospectives de développement de l'emploi. Aux niveaux régional et local, un semblable partage des responsabilités est établi entre des commissions de formation professionnelle, maîtres d'oeuvre dans le cas des programmes de formation reliée à l'emploi dispensés sous l'autorité des commissions scolaires, celles-ci demeurant les maîtres d'oeuvre des programmes de formation du système scolaire qu'elles devront régulièrement adapter aux besoins nouveaux identifiés par celles-là. Ce nouveau partage, placé dans les discours officiels sous le double signe de la clarification et de la concertation, ne va pas sans entraîner le risque majeur d'une approche et de pratiques réductrices touchant la formation. Dans les faits, le souci de les rendre «qualifiantes» asservira en bien des cas les formations aux exigences souvent étroitement perçues et interprétées de ce que l'on appellera l'«employabilité».

Le document propose également, en matière de nouveaux rapports à instaurer entre éducation et travail, quelques pistes de réflexion et d'action touchant, par exemple, la formation par l'apprentissage et la formation en alternance pour les jeunes, ou le développement de

nouveaux partnerships – de nouvelles alliances – pour la formation en entreprise des plus âgés. Pour lutter contre le chômage, divers programmes d'action ont été depuis lors mis en oeuvre, spécialement pour les «jeunes adultes», selon les orientations présentées. Il n'est pas sans intérêt de noter ici que madame Michèle Jean, ex-présidente de la CÉFA, fut appelée à diriger, depuis le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, ces mises en oeuvre.

Durant les mêmes années, soit entre 1982 et 1984, un Groupe de travail a mené, pour le compte du ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Gouvernement du Canada, une vaste consultation auprès de représentants de l'entreprise, des syndicats, des gouvernements, des institutions d'enseignement sur les exigences pour la formation de l'évolution du travail et de l'emploi[25]. Sur la base des résultats de cette consultation, un Jury consultatif national/canadien fut ensuite chargé de proposer un plan d'action[26]. Il ressort de ces travaux, par-delà d'importantes divergences portant sur les modalités d'action, une remarquable unanimité dans la reconnaissance de l'importance et de la nécessité, pour les individus comme pour les entreprises, les associations et finalement pour l'ensemble de la collectivité, de l'instauration d'un régime d'éducation permanente permettant, notamment par diverses formes de congé-formation, l'aller-retour éducation – travail d'une politique cohérente d'éducation récurrente. Il y a là, selon le rapport du Jury, matière d'efficience tout autant que d'équité : l'avenir du Canada passe par une restructuration industrielle qui exige de tous et de toutes, par-delà une constante mise à jour des compétences, une solide formation de base et la maîtrise de connaissances et d'aptitudes génériques habilitant à l'innovation. La sortie de la crise, notamment et concrètement la sortie du chômage chronique pour de larges couches de la population canadienne, passe par la formation. Celle-ci, pour être adaptée aux exigences de la situation présente, requiert une concertation des partenaires majeurs : entreprises et syndicats, gouvernements, institutions d'enseignement, associations diverses.

C'est sur la base des consensus évoqués ci-dessus que le Jury a proposé un certain nombre de mesures d'urgence – lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme, programmes de recyclage à l'intention des travailleurs et travailleuses menacés de perdre leur emploi ou dont les compétences seront bientôt désuètes, etc. – et la mise en oeuvre

progressive d'une politique de congé-éducation, dont les modalités concrètes devaient faire l'objet de discussions plus poussées entre les partenaires majeurs. Mais ces discussions n'eurent pas lieu. Importent moins ici, toutefois, les recommandations faites que les consensus sur lesquels elles reposent, consensus qui témoignaient de la nécessité et de la possibilité, créée ou avivée par la crise, d'une concertation et de collaborations diverses entre l'État, l'École et l'Entreprise[27]. Ce que s'emploie à favoriser depuis quelques mois, à Ottawa, l'ex-présidente de la CÉFA, madame Michèle Jean.

Les paragraphes qui précèdent ont manifesté comment la crise a été vue et partiellement vécue, au moins en certains cas, comme occasion et comme possibilité d'une relance. Il faut cependant reconnaître loyalement qu'il n'en va pas ainsi pour l'ensemble des réalités regroupées sous l'appellation générale d'éducation des adultes. On ne saurait passer ici sous silence des reculs d'importance majeure et dont je ne donnerai que quelques exemples, et bien hâtivement. Les coupures budgétaires imposées aux institutions d'enseignement et aux programmes d'aide à l'éducation populaire autonome ont entraîné des coupures conséquentes et en quelque sorte proportionnelles dans les services, les programmes, les activités d'éducation des adultes. En conséquence des coupures mentionnées et compte tenu de diverses contraintes, ce que l'on avait appelé précédemment la spécificité de l'éducation des adultes a été sacrifié – au niveau des activités elles-mêmes et des approches pédagogiques comme à celui des structures et des services – dans la mise en oeuvre d'une politique dite d'« harmonisation » intégrant dans les mêmes groupes-classes et dans les mêmes structures administratives les clientèles « jeunes » et « adultes » : on a tenté de réaliser des équilibres budgétaires fragiles sans remettre en cause les droits acquis des personnels enseignants en place et oeuvrant auprès des jeunes.

Enfin, la crise fut l'occasion d'un renforcement de la mainmise effective du gouvernement fédéral sur la formation des adultes. Il est à cet égard paradoxal – et éclairant – que madame Michèle Jean, l'ex-présidente de la CÉFA dont le rapport avait proposé le rapatriement à Québec des budgets et des programmes d'Ottawa touchant l'éducation ou la formation des adultes, ait récemment opté, dans un souci sans doute d'efficacité, d'oeuvrer désormais à Ottawa et non plus à Québec !

L'ÉDUCATION PERMANENTE COMME PROJET DE SOCIÉTÉ

La prolifération au cours des dernières décennies des programmes et des activités d'éducation ou de formation d'adultes, et des institutions, organisations et services qui les dispensent, est généralement présentée par les formateurs eux-mêmes aussi bien que par les responsables des institutions ou des politiques comme dépendant d'une mutation de société et y contribuant tout à la fois. Sans doute Philippe Fritsch a-t-il raison de démasquer le caractère apologétique et la fonction proprement idéologique d'une justification par les acteurs et par leurs institutions de l'utilité, voire de la nécessité de la formation des adultes, laquelle est présentée comme partie prenante de cette mutation sociale, y concourant ou aidant à mieux prendre en charge son orientation ou tout simplement à s'y adapter selon les cas[28]. L'intérêt de l'explication, fût-elle justification, demeure toutefois, dans la mesure précisément où elle définit et situe les activités de formation d'adultes comme pratiques sociales, et comme pratiques participant à ce titre à un procès social plus large.

Mais de quelle mutation sociale et de quel procès social s'agit-il au juste? Du passage de la société industrielle à la société postindustrielle; et de l'entrée corrélative dans la modernité. J'essaierai de manifester dans les paragraphes qui suivent comment l'éducation permanente s'inscrit dans la dynamique complexe ici évoquée[29].

Société postindustrielle et éducation permanente : rapports et enjeux

Le passage rapide, chez nous davantage peut-être qu'en d'autres pays ou régions, de la société traditionnelle à la société industrielle, puis à ce que les sociologues appellent la société postindustrielle – ou société technologique, ou encore société de l'information (et de l'informatique) ou de la communication, a commencé d'entraîner d'importants bouleversements dans l'ordre économique et dans les institutions sociales comme dans les mentalités[30]. Cette société ou cet ordre social nouveau est notamment marqué par le développement d'une *économie de services* axée sur les activités du secteur tertiaire (et quaternaire, voire quinaire) : transports et communications, administration, loisirs et arts, finances, santé, recherche et enseignement, etc. ; par l'avènement conséquent de nouvelles élites socioprofession-

nelles et par l'introduction d'une nouvelle *dynamique de stratification sociale où la science et la technologie jouent déjà un rôle important*; par la *valorisation d'un savoir scientifique désormais accouplé sous un même joug avec la technique*; et par une volonté progressivement plus largement partagée d'un contrôle ou d'une *maîtrise, par la politique, du développement technologique*[31]. Une obsolescence rapide des connaissances de même que la nécessité d'un contrôle démocratique du développement scientifique et technologique font ainsi appel, dans cette société, à la formation continue et à l'éducation permanente.

De plus, et cela constitue un autre trait majeur de la société postindustrielle en même temps qu'une caractéristique essentielle de la modernité, individus et sociétés se trouvent désormais placés par la technologie dans de vastes réseaux d'interdépendances structurelles s'étendant à l'échelle de la planète. L'économie, par exemple, est devenue, par le développement des entreprises multinationales, planétaire : par les échanges qu'elle suscite et renouvelle constamment, elle place toutes les sociétés dans un jeu toujours plus complexe de rapports avec les autres. Et la conscience de ces interdépendances se fait jour après jour plus vive, suscitée ou avivée selon les cas par la peur des conséquences de l'explosion démographique, par la crise du pétrole et par la soudaine révélation du caractère limité des ressources énergétiques ou autres de la planète, par la dissémination partout dans le monde d'armements dont la puissance est devenue une menace pour la survie même de l'humanité. McLuhan nous a rendu familière l'idée du village global ; il nous faut apprendre à y vivre comme citoyens du monde. D'où l'importance de l'information et de la formation : le village global est à la fois reflété ou re-présenté et créé, et re-créé, par les médias de communication, les journaux télévisés nous mettant tous les jours en présence de réalités lointaines et pourtant toutes proches, qui nous touchent sans toutefois que nous soyons toujours capables d'en avoir la perception critique nécessaire à une réaction utile, à une intervention qui ait quelque chance d'être efficace... Société de l'information et de la communication, la société postindustrielle serait donc aussi, de nouveau, celle de la formation continue et de l'éducation permanente[32]...

L'évolution de la formation des adultes, de ses pratiques, de ses institutions, etc., accompagne donc celle, plus large et englobante,

de l'évolution sociale générale ou globale. Dans les interactions éducation- société qui tissent la trame de cet accompagnement, il importe de mettre en lumière à la fois la relative autonomie des pratiques de formation d'adultes et leur nécessaire et multiple liaison à la « totalité sociale »[33]. Qu'est-ce à dire, au juste? Plusieurs considèrent que le développement scientifique et technologique qui a cours dans la société postindustrielle, et qui la fait en quelque sorte advenir, entraîne une rupture culturelle telle que « le savoir expérientiel et théorique, ainsi que le note Pierre Besnard, est frappé en permanence d'obsolescence », ce qui oblige chaque individu à « un réapprentissage permanent »[34].

De même, dans le rapport de la CÉFA déjà cité, la « prospective » pour les années 1980 fait apparaître le développement de l'éducation des adultes comme la conséquence de l'avènement de nouvelles technologies, avec les exigences elles aussi nouvelles qui en découlent sur les marchés du travail, avec aussi les transformations sociales qui s'ensuivent, avec finalement la crise des valeurs : de nouveaux liens éducation-travail-loisir, faisant appel au « développement du potentiel humain » et à l'« apprentissage innovateur », invitent à situer résolument l'éducation des adultes, concluent les membres de la Commission, dans une perspective d'éducation permanente en même temps que sous le signe et le sceau de la démocratisation, présentée comme orientation fondamentale de l'éducation des adultes[35].

L'éducation permanente comme philosophie et comme projet

Explicitons brièvement ce qui fait ou fonde cette corrélation en rappelant les orientations majeures de la philosophie et du projet de l'éducation permanente[36], telles qu'elles apparaissent dans les discours des années 1960 et 1970 surtout.

À cause de l'incessant progrès scientifique et des développements technologiques majeurs des dernières années et sans doute aussi de celles qui viennent, il n'est plus possible de faire comme s'il y avait un *temps* ou même des temps en quelque sorte exclusifs pour apprendre, et d'autres temps pour être, et vivre, et travailler... : apprendre et vivre, apprendre et être, et apprendre à être[37] constituent des tâches – ou, mieux, la tâche – de toute la vie. Il n'y a pas davantage telles choses que des *lieux* réservés pour apprendre, et d'autres pour agir et produire : le travail est source et lieu d'apprentissages variés,

tout comme les loisirs, les médias, la corporation ou la profession, etc. ; et l'institution de formation doit en conséquence savoir compter avec ses multiples partenaires réels. Plus fondamentalement, c'est-à-dire par-delà cette transgression des frontières spatio-temporelles traditionnelles de l'éducation et de ses pratiques, la philosophie de l'éducation permanente rappelle que la vie, avec sa riche complexité, ne se prête pas non plus ni ne résiste d'ailleurs aux découpages territoriaux et aux hégémonies et orthodoxies disciplinaires, professionnelles ou autres. Et c'est ici que la philosophie se fait projet, et projet proprement politique en même temps que contestation de l'ordre établi sur le plan social tout autant que sur le plan épistémologique.

Tout cela, que rappelle depuis plusieurs années déjà le discours de l'éducation permanente, n'est peut-être pas nouveau, mais acquiert une importance particulière et neuve dans une société où, avec d'autres facteurs, l'évolution scientifique et technologique a entraîné la super-spécialisation des savoirs et des expertises ou des compétences et leur cloisonnement, et ce, au moment même où l'humanité se planétarise et où s'affirme la conscience, en même temps que d'une interdépendance des personnes et des collectivités, d'une interpénétration des problèmes et des enjeux les plus cruciaux. Concrètement, s'impose donc à tous et pour tous la constante mise à jour des connaissances requises pour le maintien des habiletés professionnelles[38] ; s'avère également requis l'approfondissement des connaissances qui facilitera l'acquisition autonome, au fil des pratiques professionnelles, des compétences nouvelles requises[39] ; et encore la familiarisation avec les acquis d'autres disciplines et d'autres pratiques professionnelles, en vue d'une considération et d'une analyse multidisciplinaires des enjeux sous-jacents à l'évolution en cours et aux pratiques diverses qui s'y inscrivent ; l'habilitation, enfin, à assumer des rôles professionnels et sociaux nouveaux : je pense ici à la nécessité qui s'impose de plus en plus à divers professionnels de collaborer à des programmes d'information, de formation et d'action en matière de santé communautaire, par exemple, ou de logement, de budget familial, de prise en charge des handicapés ou des personnes âgées, etc. – pour assurer, sans nier le rôle propre des professionnels, la réappropriation par les citoyens, individus et collectivités, de la gestion de *leur* vie[40].

Les sociologues qui se sont intéressés à l'étude de la société postindustrielle ou de la modernité ont bien mis en lumière la place importante qu'y occupe le savoir, comme ressource-clé, et son rôle majeur dans la stratification sociale et dans l'aménagement des responsabilités et du pouvoir, lequel passe désormais et s'exerce par la maîtrise ou le contrôle du développement scientifique et technologique[41]. L'hégémonie de la technoscience, caractéristique centrale de la civilisation de la modernité, place la totalité de la vie individuelle comme de la vie collective sous le signe des rationalités économique, juridique, organisationnelle et bureaucratique, etc.

De là l'importance corrélative ou conséquente de l'éducation sous toutes ses formes, et donc aussi de la formation des adultes désormais inscrite dans la large dynamique de l'éducation permanente. Trois objectifs interreliés me paraissent ici devoir être poursuivis, que j'identifierai par quelques mots-clés : démystification et initiation, appropriation et utilisation, démocratisation. Il s'agit en effet, pour l'éducation en général et pour la formation des adultes en particulier, de démystifier, en y initiant, les savoirs et les rationalités en cause dans les divers domaines de la vie individuelle et de la vie collective qui constituent autant de disciplines scientifiques et de champs d'interventions professionnelles diverses ; de faciliter l'appropriation des savoirs utiles et souvent même requis pour l'utilisation des instruments ou des technologies mises en oeuvre dans ces domaines ; de rendre ainsi possibles et de nourrir, en vue de décisions démocratiques, les débats nécessaires et qui n'ont souvent pas lieu touchant les aménagements de la vie sociale et mettant donc en cause la politique.

* * *

Nous décidons aujourd'hui, au fil des actions posées un peu partout dans le monde, quelle humanité nous serons demain. Une telle décision ne peut appartenir qu'à tous, et non pas à quelques-uns seulement. C'est le sens de la déclaration de clôture de la Quatrième Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, en 1984, sur le *droit d'apprendre* conçu comme le droit inaliénable de chacun et de chacune comme de tous et de toutes de lire les situations et d'écrire l'histoire. C'est dans cette large perspective que le projet d'éducation permanente invite à situer les politiques, les programmes et les actions d'alphabétisation et de formation de base, au Québec

comme partout à travers le monde, au cours de la prochaine décennie[42], et plus largement toutes les activités d'éducation, notamment celles d'éducation ou de formation des adultes : il s'agit de rendre effectivement possible la participation de toutes les personnes, par la médiation de leurs communautés d'appartenance et de leurs groupes d'action, à un développement qui ne saurait plus être désormais que solidaire.

Est-il besoin de signaler que ce projet est – et restera – inachevé ?

NOTES

1. La riche histoire de l'éducation des adultes – dont certains moments majeurs sont évoqués dans le *Rapport du Comité d'études sur l'éducation des adultes* (rapport Ryan, 1964) et dans l'Annexe 1: «L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère» du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA): *Apprendre: une action volontaire et responsable - Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente* (rapport Jean, 1982) – n'a pas encore été écrite. Il est regrettable que la série de monographies lancée en 1981 par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) (collection «histoire») ne compte encore que quelques titres seulement.
2. Selon les données recueillies par l'ICÉA et données dans le rapport Ryan, p. 16.
3. D'après les données fournies par le rapport Jean.
4. Je reprends ici les divisions d'un document de l'ICÉA: *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes*. Montréal, Éd. coopératives Albert-Saint-Martin/ICÉA, 1981, p. 19-29.
5. La première Conférence avait eu lieu à Elseneur en 1949: la troisième et la quatrième seront tenues respectivement à Tokyo en 1972 et à Paris en 1985.
6. La Société d'enseignement postsecondaire, fondée en 1946, était devenue, en 1956, l'Institut canadien d'éducation des adultes.
7. Créée en 1961, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, présidée par M^gr^ Parent, a remis une première tranche de son rapport en 1963. La deuxième tranche devait être publiée en 1965, quelque temps donc après la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964.
8. Créé en 1961, ce Comité, présidé par Arthur Tremblay, a remis son rapport en 1962.
9. L'UCC deviendra plus tard l'Union des producteurs agricoles (UPA).
10. Cette DGÉP deviendra en 1973 la Direction générale de l'éducation des adultes (DGÉA).
11. Un rapport synthèse de cette opération a été publié en 1970: *L'Opération Départ*, rapport final, Québec, Direction générale de l'éducation permanente, Service des études et projets, s.n., 1971.
12. *Projet Multi-Média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1970.
13. *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Éditeur officiel, 1978, t. 2, p. 450.
14. Chiffres tirés de documents de l'ICÉA: voir *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes, op. cit.*, p. 21.
15. Chiffres et dates tirés de documents de l'ICÉA et de l'Annexe 1 du Rapport de la CÉFA, *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère*, Québec, 1982.

16. Voir les données du sondage réalisé en 1980-1981 en marge des travaux de la CÉFA et dont quelques-unes sont rappelées dans les premières lignes de ce texte.

17. J'ai tenté déjà de dresser un bilan des acquis de cette période, sous le titre «Éducation permanente dans les universités: programmes, pratiques, recherches», dans Guy Bourgeault *et al.*, *Les pratiques d'éducation permanente au Québec et les universités: émergences et convergences*. Montréal, Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, 1982; voir aussi, pour l'aide à la promotion collective, le bilan dressé par André Fortin *et al.*, *Collectivités et université: vers de nouveaux rapports*, Montréal, Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, 1983.

18. Les rattrapages effectués au Québec durant la décennie 1960-1970 sont moins caractéristiques qu'on a pu nous le faire croire. Si la part du PNB consacrée à l'éducation au Québec a pratiquement doublé durant cette décennie, il faut noter que l'accroissement des dépenses publiques en éducation a été durant la même période de 314 % dans l'ensemble du Canada, de 370 % en France, de 285 % en Allemagne fédérale, de 364 % au Japon, de 110 % aux USA, de 165 % en Angleterre (OCDE, *Éducation récurrente: tendances et enjeux*, Paris, 1975).

19. R. et M. Lizée, *La démocratisation de l'éducation: Québec, une étude de cas en Amérique du Nord*, Paris, UNESCO, 1981; ICÉA, *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes*, *op. cit.*, p. 22-23.

20. Il est significatif que le Conseil supérieur de l'éducation ait tenu à Montréal, en 1979, une rencontre de consultation sur le thème «L'égalité des chances en éducation»; le rapport de cette consultation a été publié en 1980. Voir aussi: Guy Bourgeault, «L'égalité des chances en éducation – du rêve à la réalité», dans *Relations*, nº 449, juin 1979, p. 181-186.

21. ICÉA, *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes*, *op. cit.*, p. 24-25.

22. Je reprends ici, en les abrégeant, des propos présentés lors de l'ouverture d'un colloque international tenu à l'Université de Montréal en 1983; voir les *Actes: Crise et éducation... permanentes?*, Montréal, Réseau international de formation-recherche en éducation permanente/Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, 1954, p. 7-12.

23. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre; une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, 1982 – La composition de la Commission indique à sa façon quelques-uns des «lieux» majeurs de l'éducation des adultes au tournant des années 1980; Michèle Jean, conseillère andragogique à l'éducation des adultes au Cégep Bois-de-Boulogne et chargée de l'encadrement et du perfectionnement des professeurs, présidente de la Commission; Michel Blondin, responsable de la formation au Syndicat des métallos; Michel Lemay, coordonnateur des services à la collectivité au Cégep de Rosemont; Francine C. McKenzie, directrice des programmes et de la recherche à la Télé-université; Claude Desmarais, directeur du Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de Chambly; Robert Routhier, directeur général de l'Éducation permanente à l'Université de Sherbrooke, Arnold Curry, directeur général adjoint des relations syndicales à Bell Canada (sera remplacé par Lilian Rayson, chef du service du perfectionnement des cadres et de l'or-

ganisation à Air Canada); Clairmont Perreault, président de l'entreprise Corbin-les-Bateaux inc.

24. *Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, 1984.

25. *Apprendre à gagner sa vie au Canada*, Ottawa, ministère de l'Emploi et de l'Immigration, 1983.

26. *Apprendre: un défi pour la vie. Proposition pour combler le fossé entre le travail et la formation*, Ottawa, ministère de l'Emploi et de l'Immigration, 1984.

27. Guy Bourgeault, «La crise comme occasion de concertation Université - Entreprise: études et expériences québécoises», *Pratiques de formation* (Paris, Presses universitaires de Vincennes/Université de Paris VIII), nº 13, *Relations Université - Entreprises: le rôle de la formation permanente*, p. 77-86.

28. Philippe Fritsch, *L'éducation des adultes*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, nº 7, Paris (École pratique des Hautes Études) et La Haye, Éd. Mouton, 1971, p. 19. D'ailleurs, comme il le note avec justesse, le caractère finaliste de cette explication laisse déjà présumer son insuffisance: l'utilité d'un fait n'en explique pas l'existence, avait déjà fait observer Émile Durkheim.

29. Guy Bourgeault, «Société post-industrielle et formation des adultes: jalons pour une approche socio-historique de la formation des adultes», dans *Éducation des adultes et changement social*, Notes d'accompagnement pour un séminaire, Université de Montréal, janvier 1989.

30. Comme le note Daniel Bell, le préfixe *post* de l'expression *société postindustrielle* «se justifie parce qu'il sert non à définir une nouvelle forme sociale, mais à marquer une transition» (*Vers la société post-industrielle*, traduit de l'anglais par Pierre Andler, Paris, Laffont, 1976 (l'édition en langue anglaise est de 1973), p. 151.

31. Daniel Bell, *Vers la société post-industrielle*, *op. cit.*, p. 57 et *passim* – «Parler de société post-industrielle, c'est mettre l'accent sur la position centrale du savoir théorique, sur cet axe autour duquel vont s'ordonner la technologie nouvelle, la croissance économique et la stratification sociale», p. 151.

32. C'est la thèse, par exemple, de Pierre Besnard, *Socio-pédagogie de la formation des adultes*, Paris, Éd. ESF, 1978, (1re édition: 1975), p. 18-96.

33. Sur cette question, voir les propos de Marcel Lesne, *Lire les pratiques de formation d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*, Paris, Édilig, 1984, spécialement p. 23-86.

34. Pierre Besnard, *Socio-pédagogie de la formation des adultes*, *op. cit.*, p. 23. Cela vaut, selon l'auteur, pour tout le monde – ou, comme il dit, pour chaque individu. Néanmoins, observe-t-il et fait-il observer, «la formation des adultes reste le fait des classes supérieures et moyennes», et elle n'apparaît plus à ceux auxquels elle s'adresse comme une possibilité d'amélioration de leur condition, p. 24-25.

35. CÉFA, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, *op. cit.*, p. 51-73.

36. Avant d'être philosophie et projet, cependant, l'éducation permanente est d'abord faits et réalité(s), comme les chiffres et les diverses illustrations de la première partie du présent texte l'ont abondamment manifesté.

37. Selon le titre du rapport d'un groupe de travail présidé par Edgar Faure, *Apprendre à être*, Paris, Fayard/UNESCO, 1972.

38. Voir là-dessus : *L'éducation récurrente : une stratégie pour la formation continue*, Paris, OCDE, 1973.

39. L'important, a-t-on souvent fait observer, c'est moins d'apprendre telle ou telle chose que d'*apprendre à apprendre*. D'où l'insistance des réclamations de l'ICEA, par exemple, pour une plus grande place faite à la formation de base dans les politiques et programmes de formation d'adultes.

40. Je reprends ici certains propos d'une communication présentée en 1980 à l'École Polytechnique de Montréal, dans le cadre de la 9e Conférence Augustin-Frigon, sur le thème *Éducation permanente et perfectionnement professionnel - Actes* publiés en 1981.

41. Sur les rapports entre développement technologique et formation, et spécialement formation des adultes, voir le dossier de la revue *Éducation et société*, n° 7, novembre 1984 ; *Crise, mutations et formation* (Yvon Minvielle *et al.*), spécialement la section consacrée à l'élucidation des rapports entre éducation, culture et technique ; également le numéro thématique de la revue *Éducation permanente*, n° 82, mars 1986, *Culture scientifique, technique et industrielle : médiation et formation* (sous la direction d'Élisabeth Caillet) – avec indications bibliographiques.

42. Décennie qui sera la dernière du présent millénaire et qu'inaugurera l'année internationale de l'alphabétisation.

TROISIÈME PARTIE

Quelques pratiques de l'enseignement

L'enseignement du français

Gilles Bibeau

Un étranger qui examinerait ce qui s'est passé durant les vingt-cinq dernières années dans le seul domaine de l'enseignement du français langue maternelle pourrait affirmer qu'il y a eu au Québec des bouleversements socioculturels et éducatifs rapides et suivis. Cette personne constaterait également que l'enseignement du français au Québec se trouve aujourd'hui dans une situation comparable à l'enseignement de la langue maternelle dans n'importe quel pays occidental industrialisé, ce qui ne veut pas dire qu'elle soit idéale ou pleinement satisfaisante. En fait, la situation actuelle de l'enseignement du français au Québec est plutôt perçue comme problématique sinon inquiétante.

Dans les pages qui suivent, j'essaierai, après avoir évoqué les grands traits de l'évolution de l'enseignement du français, de présenter brièvement la situation actuelle, de formuler quelques-unes des inquiétudes du milieu, de soulever certains problèmes reliés à l'analyse que nous faisons de la situation et d'envisager des éléments prospectifs.

L'ÉVOLUTION

Qu'il suffise ici pour montrer l'importance de l'évolution de l'enseignement du français au Québec d'énumérer quelques-uns des changements profonds qui ont eu lieu. Les exigences de formation des nouveaux maîtres ont augmenté considérablement : les enseignants du primaire doivent faire un baccalauréat en enseignement primaire avec une composante en français et les enseignants de français du secondaire sont devenus des spécialistes de matière avec un minimum de deux ans d'études universitaires en études françaises en plus de leur préparation pédagogique d'une année ; les programmes officiels ont été refaits en entier à deux reprises (1969 et 1979-1980) ; un programme de perfectionnement des maîtres subventionné par l'État a vu le jour en 1975 et existe encore aujourd'hui (sans subvention, cependant) ; les principes psycho-pédagogiques se sont ajustés aux idées du jour et ont débouché sur l'accentuation de l'individualisation et de la participation, sur le respect de l'acquis antérieur, sur le développement de l'autonomie (un des objectifs spécifiques du programme de français), sur l'expressivité, etc. ; les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique ont été décentralisés et ont éclaté en une grande variété ; les conditions pédagogiques ont été négociées dans des conventions collectives et modifiées considérablement (en général augmentées) ; une Association québécoise des professeurs de français (AQPF) a été formée et une revue devenue prestigieuse, *Québec français*, créée ; de nombreux colloques, congrès, réunions sur le sujet se sont tenus ; plusieurs mémoires de maîtrise et thèses de doctorat ont été déposés dans les universités et des recherches de plus en plus nombreuses ont été réalisées sur l'enseignement du français.

Si on devait identifier les deux caractéristiques générales qui décrivent le mieux l'évolution, il faudrait nommer la démocratisation et la modernisation qui se sont manifestées de façon visible dans l'enseignement du français. Les changements dans les programmes et dans les orientations ont eu pour effets de donner la parole aux élèves et d'accorder un espace plus grand à l'expérience individuelle. On recherche le développement de la capacité d'exprimer ses idées et ses sentiments personnels et de comprendre les idées et les sentiments des autres, on valorise les habiletés, les savoir-faire, les productions autant (sinon plus) que les connaissances langagières. On

augmente l'importance accordée à la culture linguistique et littéraire québécoise et on cherche à modifier l'attitude à l'égard de la langue populaire et familière en la reconnaissant comme valable à son niveau d'usage. Les élèves apprennent aujourd'hui, dans la classe de français, aussi bien à remplir les fonctions langagières quotidiennes qu'à s'initier au monde plus traditionnel de la Culture avec un grand C : ils sont invités aussi bien à écouter les bulletins de nouvelles, à parler des aliments, des vêtements, des films ou des jeux de tous les jours, à discuter des problèmes de circulation, de pollution, d'avortement ou de santé qu'à prendre connaissance des grandes oeuvres du présent et du passé.

La modernité de l'enseignement du français au Québec s'exprime à travers l'objectif majeur du programme qui est, dans ce monde où la communication occupe une si grande place, la maîtrise de la communication verbale dans ses modalités, dans ses fonctions et ses formes diverses, en respectant ses conditions habituelles et les facteurs qui la déterminent et en développant les compétences qui lui sont corollaires.

LA SITUATION ACTUELLE

Il est certain que la modernisation a atteint la classe de français avec ses qualités et avec ses problèmes de surconsommation, de surspécialisation et de surcommunication, pour n'en nommer que quelques-uns. Il est certain que les grandes valeurs démocratiques se retrouvent dans l'enseignement du français avec certaines des caractéristiques de la démocratie comme la primauté de l'égalité et de la liberté sur le rendement, ou encore comme la déresponsabilisation relative des individus et l'hétérogénéisation des valeurs et des référents culturels. Il est certain aussi que des énergies considérables sont consacrées à cet enseignement par des enseignants tout à fait professionnalisés et souvent conscients de la dimension sociale et politique de leur activité. Il est certain enfin que nos classes de français se comparent, toute proportion historique et géographique gardée, avec n'importe quelle classe moyenne de français, d'anglais, d'italien, d'allemand ou d'espagnol langues maternelles en Occident. On pourrait même dire que nos programmes sont à l'avant-garde de la modernité, ou de la conformité socioculturelle, par leur accent sur la

communication. Ce qui évidemment ne signifie pas que toutes les classes de français soient hypermodernes : ce sont toujours, au Québec du moins, les exercices de grammaire, les études de textes et les dictées, dans l'ordre, qui occupent le premier rang des activités didactiques, selon l'avis des enseignants eux-mêmes.

Mais... Car il y a un mais. Un mais qui s'applique vraisemblablement à toutes les classes de langue maternelle du monde ; un mais tout de même, que nous ne réussissons pas à conjurer ou à réduire. Au contraire ! Un mais qui grossit, qui s'étend, qui nous confronte et nous défie : ce mais est celui des résultats en regard des objectifs et de la satisfaction en regard des attentes.

Notre objectif démocratique est de donner des chances égales à tous nos élèves afin qu'ils puissent atteindre les objectifs linguistiques, et nos objectifs linguistiques finals sont de leur proposer d'acquérir la maîtrise avancée du français codifié (celui qu'on retrouve dans les dictionnaires et les grammaires) et de la communication soutenue (celle qu'on utilise dans les circonstances formelles ou officielles). Or, il n'y a guère plus de 15 % de nos élèves qui atteignent vraiment ces objectifs et on peut estimer qu'il y en a un bon 50 % qui sortent de l'école secondaire sans savoir écrire ou même lire « convenablement » le français ; la très grande majorité d'entre eux savent tout de même communiquer verbalement pour les besoins de la vie courante. Nos objectifs linguistiques sont donc atteignables, puisqu'un certain nombre les atteignent, mais nos objectifs démocratiques en prennent un coup : on est même tenté de croire que les objectifs démocratiques mettent les objectifs linguistiques en péril.

Malgré les transformations rapides et suivies, malgré des investissements financiers, culturels et professionnels redoublés, malgré une institutionnalisation et une professionnalisation poussées, malgré une modernisation qui n'a rien à envier à personne (ou presque), malgré l'encadrement intellectuel des universités dans la formation et le perfectionnement des enseignants et d'un ministère qui ne peut plaider l'ignorance, malgré les regards inquisiteurs et compétents de spécialistes et de Conseils supérieurs, il ne semble pas facile de comprendre la situation telle qu'elle apparaît, encore moins de l'accepter comme un fait éducatif incontournable sinon « normal ». L'enseignement de la langue maternelle est aujourd'hui souvent perçu par une partie des intellectuels comme... (je cite ici les voix que j'entends...)

«comme un four, comme le lieu de nos impuissances, comme le stigmate de nos sociétés incultes et débonnaires, comme le symbole de notre échec civilisationnel, comme la rançon de notre individualisme (et de notre succès économique...), de notre agnosticisme (ou athéisme), de notre libéralisme ou de notre relativisme idéologique...; l'enseignement de la langue maternelle est un indicateur (comme le reste de l'éducation d'ailleurs) de l'état de la nation, état lamentable s'il en est un, incontrôlable, imprévisible, qui ne suit plus les modèles, incohérent, inspiré par la déchéance...» (et je termine moi-même) déclinant, déclinant tout, sauf les règles de grammaire... C'est là du moins la version noire de ceux qui nous cherchent des «malheurs» et qui ont même fini par trouver une cause à ces malheurs. Il va sans dire que mon daltonisme incorrigible m'empêche de bien voir la couleur de ces «malheurs»: je suis plus porté sur les «bonheurs» de la civilisation moderne.

Au plan de la satisfaction populaire, une enquête récente (1985) montre bien que si les Québécois ne sont pas extrêmement insatisfaits de l'enseignement du français, ils ne sont pas très satisfaits non plus. Sauf pour les élèves de 4e et 5e secondaire satisfaits à 81 %, le public, les parents et les enseignants ne sont satisfaits qu'à 50 % en moyenne. Pourtant, certaines de leurs attentes sont élevées: ils considèrent comme très important de développer le goût de la lecture, d'avoir un bon vocabulaire, d'adapter son langage à la situation, d'exprimer ses idées et ses goûts et de fonctionner correctement à l'école (suivre les directives, comprendre les questions et exposés du professeur, etc.). Par ailleurs, ils accordent moins d'importance à la lecture et à la production d'oeuvres littéraires ou même, particulièrement chez les enseignants et leurs élèves, à la lecture et à la rédaction de textes à caractère scientifique et d'information qui occupent cependant un espace évident dans les programmes. Quand on examine un peu les données de cette enquête, on découvre deux choses frappantes: 1) les attentes et la réalité ne coïncident pas et 2) les attentes des sous-populations interrogées ne coïncident pas non plus entre elles. Il y a une absence certaine de consensus sur les objectifs à poursuivre.

LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Si on se fie au discours des médias, des associations d'enseignants, des nombreux Conseils de notre régime politique et de plusieurs intellectuels et éducateurs lors de colloques, de conférences ou dans des articles ou des livres, nous sommes en pleine crise de l'apprentissage du français langue maternelle. On considère en effet que la situation est alarmante et on affirme que c'est l'enseignement qui est malade et que le remède principal se trouve dans la salle de classe : perfectionnement des enseignants (encore), méthodes améliorées (encore), changement des programmes (encore), évaluation plus serrée (enfin), participation des enseignants d'autres matières que le français à la correction linguistique, gestion progressiste et plus serrée, conditions pédagogiques plus favorables, etc.

Cette conclusion ne surprend peut-être pas lorsqu'elle vient de l'intérieur de la structure éducative (les éducateurs étant volontiers masochistes ou parfois en conflit d'intérêt), ou encore des milieux de travail (l'éducation étant un bon bouc), mais elle étonne un peu lorsqu'elle émane du Conseil de la langue française (avis, automne 1987) dont le mandat aurait pu faire entrevoir des origines sociales et culturelles plus larges de ce « mal » langagier surtout après deux de ses publications à mon avis les plus révélatrices sur le sujet, *La crise des langues* et *La norme linguistique*. Ces ouvrages très documentés montrent assez clairement que la crise n'est pas surtout celle que l'on pense, c'est-à-dire celle de la langue ou celle de l'école, mais bien celle de la culture au sens large, de la civilisation peut-être, et que cet état appréhendé de crise se retrouve dans un très grand nombre de pays avec des discours semblables à ceux du Québec. Bien plus, la crise itérative (verbe nouveau) depuis... toujours, la dernière référence étant celle de l'Antiquité grecque, où les précepteurs se plaignaient de l'ignorance de leurs élèves (pupilles ou pupils).

Pourquoi alors ces alarmes, pourquoi ces reproches au système d'éducation (à la fois démocratisé et modernisé), pourquoi cet énervement soudain, surtout de personnes qui vivent dans le système lui-même et qui devaient savoir tout cela depuis... toujours? Pourquoi remettre l'accent sur une nouvelle réforme de l'enseignement de la langue, comme si la réforme récente n'avait pas été bien faite ou comme si on s'était trompé, comme si le système éducatif (y compris

le ministère) était incompétent et que les réformes antérieures n'avaient rien appris à leurs auteurs et à leurs successeurs, ou encore comme s'il était possible ou facile de changer quelque chose à cette situation.

Comme le laissent à penser les travaux de la sociolinguistique, de la psycholinguistique et de l'ethnologie, de même que les ouvrages cités plus haut du Conseil de la langue française auxquels on peut se référer facilement, il semble bien que les problèmes évoqués ne ressortissent pas surtout du domaine éducatif mais sont plutôt des « problèmes » socioculturels plus généraux qui requièrent une attention socioculturelle plutôt que pédagogique.

Nous avons affaire à une pseudo-crise de l'enseignement du français. Et cette pseudo-crise est attribuable à mon avis à une lecture insuffisante ou trop étroite de la réalité scolaire et à des alarmes inspirées par des objectifs éducatifs dépassés (et immanquablement irréalistes) ou même, si j'osais, dogmatiques. C'est un peu comme si plusieurs de ceux qui regardent et jugent l'enseignement actuel du français n'avaient pas assisté (ou même parfois contribué) à sa démocratisation et à sa modernisation, comme si on pouvait confondre l'intention avec la chose ou comme si la sociolinguistique, l'ethnologie et la psycholinguistique n'existaient pas.

UNE LECTURE ÉTROITE DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE

On peut se demander en premier lieu pourquoi beaucoup de personnes, et encore davantage celles qui appartiennent au monde de l'éducation, jugent la situation actuelle dramatique (et cela, rappelons-le, comme tous les vingt ans depuis sans doute l'invention de l'école, pauvre Charlemagne !, ou depuis la succession des générations, ce qui mène encore plus haut...). Pourquoi cela, alors qu'il paraît assez clairement que la situation n'est pas dramatique, du moins au plan social, puisque la communauté réussit sans difficulté à combler ses besoins en langue codifiée et en communication soutenue ? Une plus grande attention aux besoins socio-économiques améliorerait sans doute la distribution des compétences, mais rien ne permet de penser qu'elles sont insuffisantes. Je reviendrai plus loin sur les besoins personnels. Pourquoi, en second lieu, ne considérer que des solutions

pédagogiques à des problèmes qui ont leur source principale en dehors de l'école et en dehors des enfants?

Ma réponse à la question du dramatique est que nous avons du mal à accepter le changement culturel. À venir jusqu'à récemment [...] nous traitions les cultures étrangères de barbares, de primitives, d'inférieures, d'incultes (antinomie ethnologique), de non développées, etc.; aujourd'hui, nous traitons la version moderne ou la plus récente de notre propre culture avec les mêmes qualificatifs. Ne sommes-nous pas en train de commettre là aussi une injustice, d'affirmer des faussetés, de manifester une forme subtile de racisme?...

Ma réponse à la question des solutions pédagogiques à des problèmes socioculturels est que nous ne voyons que ce que nous regardons (et encore!). Vus de l'intérieur de l'éducation avec des yeux d'éducateurs qui, pour la plus grande partie, ne sont jamais sortis du système éducatif (jadis élèves, aujourd'hui professeurs), les problèmes n'ont que des dimensions éducatives. D'autant plus que la possibilité pour des éducateurs d'intervenir en dehors de l'éducation est très réduite en vertu du compartimentage des disciplines, des formations, des spécialisations, des méthodes et même des concepts. De sorte qu'on peut penser que les éducateurs et les spécialistes de l'enseignement du français cherchent des solutions en éducation parce qu'ils ne peuvent pas les chercher ailleurs, ce qui ne veut évidemment pas dire que les solutions qu'ils trouvent soient les bonnes ou que les espoirs qu'ils y mettent soient fondés.

En fait, le monde de l'éducation est peut-être trop enfermé sur lui-même, y compris au niveau universitaire. Bien plus, la tendance actuelle est de rendre l'éducation et la didactique encore plus autonomes comme disciplines, c'est-à-dire de les isoler davantage des disciplines dites contributoires comme la sociologie, la psychologie, la philosophie, la linguistique, les études de langue, etc. Il y a donc de fortes chances pour que la perspective actuelle sur l'enseignement du français se maintienne et même s'accentue et que les regards que les éducateurs jettent sur la réalité scolaire soient encore plus étroits dans l'avenir que maintenant (à moins évidemment que mon article ne chambarde tout...).

DES CARACTÉRISTIQUES SOCIOCULTURELLES

Quelles sont donc les caractéristiques socioculturelles qui prévalent dans les pays industrialisés pour entraîner ce type de situation?

Ces caractéristiques, encore à définir plus exactement, sont vraisemblablement reliées à la grande liberté des enfants de ne faire finalement que ce qu'ils aiment et/ou ce qu'ils veulent en l'absence d'un encadrement familial et scolaire serré, à l'influence des médias électroniques qui ont adopté des contenus populaires, quotidiens ou familiers, à l'assurance d'un accès possible à une masse de services destinés à protéger et à secourir les citoyens lorsqu'ils en ont/auront besoin et à l'économie d'investissement personnel immédiat qui en découle (y compris dans le domaine de la langue et de la communication), enfin à la tolérance générale à tous égards, tolérance construite sur l'ouverture aux autres, sur le respect de leur culture, sur l'égalitarisme.

L'une des conséquences majeures de l'égalitarisme, conjugué à la liberté et à l'autonomie à l'intérieur d'une communauté où peuvent coexister plusieurs sous-cultures et plusieurs usages linguistiques, est la réduction du consensus des citoyens. On accepte, on tolère la norme des autres à la condition (plus ou moins explicite ou consciente) que les autres acceptent ou tolèrent sa norme à soi. Comme pour tout le reste (ou presque), les normes linguistiques se négocient de plus en plus et chaque citoyen jeune ou vieux (mais surtout jeune) peut jouer le rôle de négociateur, au moins pour lui-même. Et lorsqu'on négocie, on n'impose pas: on échange.

Mais la communication, me direz-vous, ne peut réussir que lorsqu'il y a un accord, une norme commune! Et nous sommes dans l'ère de la communication! Je répondrai d'abord (en arrondissant les coins et en faisant beaucoup de parenthèses) que l'inter-compréhension peut se construire de façon très variée et que les habiletés communicatives (maîtrise des conditions et contextes de communication, savoir écouter, parler, lire, écrire, maîtrise des types de discours et de leur fonction, etc.) sont pour ainsi dire autorégulatrices, c'est-à-dire qu'elles se développent par l'exercice en fonction des besoins: lorsqu'elles ne se développent pas, c'est qu'elles ne sont pas perçues comme nécessaires ou qu'elles ne s'exercent pas dans des conditions naturelles. En second lieu, il est fréquent (souvent observé aussi bien en langue

maternelle qu'en langues secondes) que certaines habiletés se développent beaucoup en niveaux et en extension alors que d'autres habiletés ne se développent que peu. On voit par exemple des personnes très habiles à parler, mais incapables d'écrire sans fautes; on voit aussi l'inverse; contrairement à ce qu'on entend souvent, l'habitude de la lecture n'entraîne pas automatiquement ni généralement une meilleure écriture; de même, les facteurs cognitifs, affectifs et même physiques font varier le développement des compétences langagières individuelles. Bref, chacun développe les habiletés dont il a besoin à court ou à moyen terme et ne se laisse pas imposer un usage éloigné du sien ou de sa communauté proche, à moins d'en voir et d'en accepter les justifications.

La norme commune et la codification linguistique, faciles à justifier et à mettre en place dans certains secteurs d'activité de la communauté comme l'administration, la technologie, les sciences, etc., ne se justifient pas (et ne s'acceptent pas) aux niveaux familier et populaire de la communication courante, lot actuel et futur de la majorité des citoyens. En tout cas, les justifications traditionnelles comme la préparation à la communication internationale ou l'accès à la littérature française ne suffisent pas à entraîner chez la majorité des élèves la motivation recherchée pour une norme du français dit «standard».

Le milieu de l'éducation n'est pas à cet égard un milieu nécessairement exemplaire ou constant: c'est un milieu mixte où se mêlent la langue courante et familière et la langue codifiée et soutenue. Le discours pédagogique traditionnel se rapprochait plutôt de l'usage soutenu, mais le discours pédagogique «moderne et démocratique» se rapproche davantage de l'usage familier. Ce dernier est d'ailleurs encouragé par 30 % des enseignants et toléré par un autre 50 %, ce qui fait 80 %, si on se fie aux enquêtes récentes.

Nous assistons sans doute à un réalignement de la normalisation linguistique. Réalignement inspiré par la libéralisation culturelle, l'«équipollence» ou l'égalitarisme, la modification des classes sociales à travers la démocratisation, l'urbanisation et l'hyper-communication, de même que le déplacement des besoins et l'accessibilité des services. Nous sommes en train de découvrir le pluralisme des normes linguistiques à travers des réseaux complexes de communication où chacun s'ajuste «naturellement» selon ses goûts, ses capacités et ses besoins.

Nous pouvons toujours nous demander si la différence entre les objectifs et les résultats est due à une erreur de jugement qui nous a amenés à neutraliser au maximum les variables éducatives et à tenter de réduire ainsi les écarts, ou si elle est pleinement consentie dans la volonté de favoriser avant tout les valeurs égalitaires en sachant que, à tout le moins, la différence ne serait pas recherchée ou encouragée. Quoi qu'il en soit, nous sommes aujourd'hui dans une situation qui ne nous épargne pas les différences énormes entre les individus.

DES « PROBLÈMES » INDIVIDUELS

La question des rapports entre l'apprentissage individuel de la langue codifiée, le développement intellectuel, la capacité d'expression, la compréhension du réel et l'instrumentation sociale et éducative demeure une question fondamentale qui mérite toujours la plus grande attention. Elle ne s'est jamais posée avec autant d'acuité qu'aujourd'hui. L'éducation et l'enseignement du français ont normalement pour objectif de fournir à chaque enfant l'occasion de se développer à tous les points de vue, et la langue paraît être l'instrument universel, capable de donner lieu à toutes les formes de développement. Aussi, les écarts remarqués entre les objectifs fixés et les résultats obtenus par un grand nombre de jeunes amènent souvent à conclure que beaucoup d'entre eux ne réalisent pas à l'école le développement souhaité et risquent de demeurer pour ainsi dire handicapés. Mais cette vision des choses qui paraît découler d'une logique implacable est à mon avis trop générale pour ne pas être vraie et fausse à la fois.

En fait, les rapports entre le fonctionnement intellectuel et ce qu'on appelle souvent la qualité linguistique n'ont pas encore été étudiés scientifiquement et l'hypothèse que le niveau de langage et le fonctionnement intellectuel soient reliés de façon nécessaire et absolue est mise en doute : le fait que le langage codifié et soutenu facilite grandement les opérations intellectuelles formelles n'implique pas la réciproque. De même, la capacité d'expression des opinions et des sentiments a certainement des liens avec les registres linguistiques mais ces liens ne sont pas non plus bi-univoques ni toujours nécessaires, bien que le développement du langage codifié soit une bonne occasion de développer sa capacité d'expression. En ce qui concerne les études supérieures, même si on affirme souvent que la langue

codifiée doit être maîtrisée pour réussir, dans les faits beaucoup d'étudiants qui seraient considérés comme faibles ou moyens en langue réussissent très bien leurs études, dans certaines disciplines du moins, jusqu'à la maîtrise ou même au doctorat. Cela sans compter les nombreux spécialistes de toutes sortes actuellement en exercice qui ne réussiraient pas l'examen de cinquième secondaire en français écrit.

Il ne faudrait donc pas dramatiser ici non plus. Il faudrait même cesser de prétendre que ceux qui font des fautes d'orthographe, qui utilisent des termes dits impropres ou qui ne construisent pas leurs phrases et leurs textes selon les modèles classiques témoignent ainsi de problèmes de pensée ou d'expression personnelle. Ce serait là risquer de confondre les normes sociolinguistiques avec les fonctions fondamentales du langage, de considérer l'absence de consensus linguistique comme l'absence de raisonnement et oublier que les milliers de formes du langage humain ne compromettent pas son existence ni l'avenir de la pensée pour l'espèce... Au contraire, peut-être ! Comme en biologie.

DES DEVOIRS À FAIRE

Sans préjudice pour tout effort destiné à la modifier ou à l'améliorer par ailleurs, le premier devoir que nous pourrions nous donner est certainement d'analyser de façon plus détaillée et plus interdisciplinaire les différents aspects de la situation actuelle. Il me semble que nos travaux de recherche en éducation et en enseignement du français sont trop prescriptifs ou trop «développementaux» ; nous avons un tas d'idées sur ce qu'il faudrait faire, mais pas beaucoup de données sur ce qui se fait présentement dans les classes. L'amélioration du système ne se fera pas si nous n'avons pour le décrire que des commentaires d'observateurs.

Le deuxième devoir me paraît être celui de chercher à connaître de façon plus précise et plus objective le niveau de développement des élèves dans chacune des habiletés reliées à la maîtrise du français codifié et de la communication soutenue. Les données que nous avons présentement sont très partielles (elles portent sur des aspects limités du savoir écrire orthographiquement et du savoir lire) et sont le plus souvent incompatibles et non cumulatives. Cette description pourrait

se faire non seulement en fonction des objectifs des programmes (de façon interne), mais aussi en fonction de la langue québécoise elle-même telle qu'elle se pratique en dehors de la salle de classe et de l'école (de façon externe).

Un troisième devoir, impérieux celui-là, est d'adopter une attitude plus réaliste à propos de l'enseignement du français. Il nous faut réajuster nos attentes en tenant compte des faits pour l'instant inéluctables et très probablement incontournables. Il nous faut accepter l'idée que la maîtrise du français codifié et de la communication soutenue est une spécialité réservée aux usages langagiers formels et aux services techniques de la société. Par ailleurs, si nous voulons que les services langagiers formels soient rendus, il nous faut étudier plus soigneusement les besoins langagiers réels dans les différents milieux en cessant de considérer que tous les citoyens doivent être des spécialistes dans toutes les habiletés de la langue codifiée et de la communication soutenue. Il nous faut faire l'étude attentive des besoins réels dans l'administration, dans l'entreprise, dans les services, dans les loisirs et dans les études supérieures, d'une part pour assurer une planification un peu nuancée de la distribution des compétences, d'autre part pour éviter d'imposer des exigences inutiles. (Il y a une forme de cynisme à placer les cibles toujours trop haut et trop loin, ou encore à les multiplier inutilement.)

Un quatrième devoir m'apparaît aussi nécessaire à faire que les autres, bien qu'il soit à plus long terme, c'est celui d'étudier la fonctionnalité linguistique des individus dans la société moderne. La question des rapports entre le développement langagier et le développement intellectuel, social et culturel doit être à mon avis étudiée d'urgence, et cela dans différents contextes et dans différentes langues, si nous voulons clarifier le rôle et les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle dans les systèmes d'éducation et nous assurer que les objectifs démocratiques que nous chérissons ne condamnent pas une bonne partie des citoyens à l'inefficacité sociale ou au rejet injustifié par les autres citoyens.

L'enseignement du français et les questions qui lui sont corollaires doivent passer au stade de l'observation et de la description rigoureuses si nous voulons réduire la confusion qui existe dans notre perception de la situation et trouver quelques réponses aux interrogations de... la prochaine génération.

RÉFÉRENCES UTILES

Bédard, E. et J. Maurais (réd.), *La norme linguistique*, Québec et Paris, Conseil de la langue française et *Le Robert*, 1983, 850 p.

Bibeau, G., L. Doucet, J.-C. Poirier et M. Vermette, *Enquête sur le français écrit dans les cégeps* (EFEC), Montréal, Cégep de Maisonneuve, 1975, 168 p.

Bibeau, G. (réd.), *L'éducation et le français au Québec* (Actes du Congrès Langue et Société au Québec, Tome IV), Québec, Éditeur officiel du Québec (pour le Conseil de la langue française), 1984, 493 p.

Bibeau, G., C. Lessard, M.-C. Paret et M. Thérien (avec la collaboration de P. Georgeault), *L'enseignement du français langue maternelle ; perceptions et attentes*, Québec, Éditeur officiel du Québec (pour le Conseil de la langue française), 1987, 292 p. (Coll. Dossiers du Conseil de la langue française, nº 27).

Bibeau, G., C. Lessard, M.-C. Paret et M. Thérien (avec la collaboration de P. Georgeault), *Les perceptions et les attentes des Québécois à propos de l'enseignement du français dans les écoles* (Enquête réalisée pour le Conseil de la langue française) : rapport préliminaire, 1987 ; rapports de recherche : Tome II, 1988 ; Tome III, 1989.

Bibeau, G., « La question du français à l'école et dans la société », *Apprentissage et socialisation*, vol. 11, nº 1, 1988, 6 p.

Bureau, C., *Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval*, Québec, Université Laval, 1978, 90 p.

Bureau, C., *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*, Québec, Éditeur officiel du Québec (Documentation du Conseil de la langue française, nº 191, 1985, 136 p.

C.E.Q., *Le français en tête*, (Colloque sur l'apprentissage du français au Québec), Québec, Communications CEQ (avec la collaboration de l'AQPF), 1989, 570 p.

Gagné, G. et B. Lindfelt (réd.), *Principes directeurs pour l'amélioration du français, langue maternelle* (Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français), Québec, Conseil de la langue française (Notes et documents, nº 65), 1987, 99 p.

Gagné, G. et G.-R. Roy (réd.), *Didactique du français langue maternelle : bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke et Montréal, Éditions du CRP et PPMF primaire, 1989, 167 p.

Lamarche, R. et E. Tarrab, *Bibliographie de travaux québécois, Vol. I : Psycholinguistique et pédagogie de la langue*, Québec, Office de la langue française (Coll. Langues et sociétés), 1988, 175 p.

Maurais, J. (réd.), *La crise des langues*, Québec et Paris, Conseil de la langue française et *Le Robert*, 1985, 490 p.

Noël, C. et F. Gervais, *Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires*, Québec, Conseil de la langue française (Notes et documents, nº 64), 1986, 155 p.

Roberge, A., *Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*, Québec, Conseil de la langue française (Notes et documents, nº 41, 1986, 90 p.

On consultera aussi avec intérêt plusieurs des publications, rapports annuels et avis des Conseil des universités du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Conseil des collèges, Conseil de la langue française, de l'Office de la langue française et du ministère de l'Éducation.

L'éducation par l'histoire

André Ségal

Nous proposons ici une réflexion sur la fonction de l'éducation historienne dans la culture des Québécois et particulièrement sur le rôle de l'école secondaire[1]. Nous ne tracerons pas l'évolution de l'enseignement de l'histoire depuis 1962, ni son bilan actuel. D'autres l'ont fait avec précision, optimisme ou ironie[2]. Par contre, nous tenterons de cerner quelques perspectives, dominées à vrai dire par le problème incontournable que posent les deux fonctions conférées à l'histoire et pourtant peu compatibles : renforcer l'identité collective et développer l'esprit critique. La réflexion sur les fonctions éducatives de l'histoire nous amènera à nous interroger sur l'efficacité culturelle des pratiques éducatives.

L'enjeu est considérable, dans l'un et l'autre sens de la « culture ». La culture d'un groupe, son imaginaire, le système de référence commun qui aide à sa cohésion sociale sont fortement tributaires du rapport qu'il entretient avec le passé, sous forme de mémoire ou d'histoire[3]. La culture personnelle, que j'aime définir comme « aptitude de la personne à dépasser son expérience propre et son environnement immédiat[4] », se bâtit fondamentalement par le contact avec les sociétés

d'autres temps et d'autres lieux. Dans l'un et l'autre cas, l'enseignement scolaire de l'histoire pose les premières pierres et dessine les premières inclinations.

Avant d'aborder fonctions et pratiques éducatives, il nous paraît utile de répondre à deux questions préalables. L'une est factuelle : rappeler brièvement quelle place occupe actuellement l'histoire dans les programmes scolaires. L'autre est théorique : esquisser le cadre conceptuel dans lequel se situent nos réflexions.

La place de l'histoire est modeste dans la scolarité des adolescents. Elle est obligatoire en deuxième secondaire, sous le titre d'« Histoire générale », et en quatrième secondaire, sous le titre d'« Histoire du Québec et du Canada », selon les programmes réformés en 1982 par le ministère de l'Éducation[5]. Sur les cinq années du secondaire, l'histoire occupe obligatoirement en moyenne une heure et un tiers par semaine, ce qui est sensiblement plus que depuis 1977, mais sensiblement moins qu'avant[6]. Ces cours d'histoire sont précédés, en première et troisième secondaire, respectivement par la « Géographie générale » et la « Géographie du Québec et du Canada », ils sont suivis, en cinquième secondaire, par l'« Initiation à la vie économique ». De plus, un nouveau cours optionnel s'offre en cinquième secondaire, « Le 20e siècle : histoire et civilisations ». Il répond à un besoin évident, mais on craint que, dans la grande cafétéria des cours, il ne recueille que peu d'adeptes. Au niveau primaire, sont prévues des activités d'éveil aux sciences dites « humaines ». Quant au niveau collégial, l'apprentissage de l'histoire y est optionnel et très peu suivi ; il ne le sera guère plus selon la grille qui entrera bientôt en vigueur[7].

HISTOIRE, MÉMOIRE, ÉDUCATION

Pour esquisser le cercle de référence dans lequel nous nous inscrivons, il suffira d'indiquer la conception que nous nous faisons de l'histoire, de la mémoire et de l'éducation.

Il importe d'abord de distinguer « mémoire » et « histoire ». L'une peut se définir comme le rapport empirique, pour une grande part irrationnel et implicite, que la société entretient avec son passé, tandis que l'autre est l'entreprise rationnelle et explicite d'élucidation de ce

rapport[8]. Quel que soit le degré de scientificité de la production historienne, celle-ci est rationalisée, elle résulte d'un travail savant dans un cadre institutionnel. Certes, l'histoire produite par les historiens est un imaginaire construit, mais cette construction obéit à des règles qui tendent vers l'objectivité, sinon comme adéquation du savoir à l'objet étudié, au moins comme objectivisation de la procédure suivie. La construction historienne, à travers bien des avatars, se matérialise dans les livres d'histoire qui rejoignent le grand public et les manuels qui pénètrent dans les écoles[9].

C'est assez clair. Par contre la « mémoire collective » est un concept nécessaire à l'analyse, mais qui rend compte d'une réalité difficile à saisir, surtout quand on se demande comment elle se construit[10]. Un des aspects principaux de la question est d'ailleurs de savoir quel est le rôle de l'histoire dans cette construction, ce qui revient à poser le problème de l'éducation historique. Pour la clarté du discours, la distinction entre mémoire et histoire est donc indispensable, bien que, dans la pratique, la frontière entre elles soit poreuse. De même que l'histoire contribue à construire la mémoire, la pratique historienne s'enracine inévitablement dans la mémoire de la société dont elle émane.

Cependant, en raison même de sa prétention scientifique, l'activité historienne tend à rompre avec ses racines. Elle est d'abord une composante de la culture savante. On sait d'ailleurs le rôle majeur qu'elle a conquis, depuis vingt ans, dans cette culture en France et dans les pays de langue française, au point que certains y voient la réussite d'une grande stratégie médiatique au service de l'impérialisme des historiens[11]. Il y aurait lieu de s'interroger sur le sens des succès de cette industrie culturelle de luxe, sur sa portée au Québec et sur son rapport avec la mémoire et l'éducation.

Pour mettre fin à ces observations préalables, il nous reste à préciser la portée que nous donnons à l'« éducation ». L'éducation n'est pas l'instruction. Elle n'est pas seulement la formation de l'esprit par l'acquisition de savoirs intellectuels. L'éducation englobe l'instruction mais tend à développer toutes les facultés par lesquelles l'éduqué s'adapte à l'environnement naturel et social et devient capable d'y jouer un rôle personnel et conscient. L'éducation est inévitablement transmission de la culture sociale et donc instrument de reproduction de la collectivité. Mais elle est aussi nécessairement et prioritairement

construction de la culture personnelle, donc de l'autonomie de l'individu. Éduquer, c'est conduire hors de soi, hors de l'expérience immédiate, hors de ce que certains nomment avec délectation le « vécu » personnel. Éduquer, c'est précisément ouvrir à ce que l'on n'a pas vécu soi-même, à un savoir extérieur, celui dont on hérite parce qu'il vient des générations précédentes, celui qu'on emprunte parce qu'il vient d'un monde étranger, parfois tout proche comme la classe sociale en haut de la pente douce, parfois lointain comme les pays du Soleil levant. L'éducation est bien entendu plus ou moins large, plus ou moins ouverte. Mais, dans tous les cas, elle s'oppose à l'« inducation », qui consisterait à ressasser le vécu personnel de l'« induqué », plutôt que de s'en servir comme d'un tremplin. À l'éducation ainsi conçue, l'histoire est admirablement adaptée.

C'est pourquoi le problème que nous avons à considérer dans les pages qui suivent est celui de la fonction de l'histoire dans l'activité éducative. Cette fonction est indissociable de celle de la mémoire. En effet, sans même aucune éducation historique, il se transmet des perceptions de la durée, des représentations du passé et des idées sur le changement social. Elles charrient habituellement les deux mythes contradictoires de l'âge d'or et du progrès. Dans cet univers de la rétrospection, l'éducation historique insère un effort de rationalité, de distanciation, de critique, d'objectivation. Cette éducation n'en véhicule pas moins des contenus mémoriels. Et – nous l'avons déjà suggéré – l'enracinement de l'histoire dans la mémoire engendre l'ambiguïté fondamentale de la fonction éducative de l'histoire : identité ou altérité. Faut-il que l'éducation historique réponde au besoin d'identification ou développe la faculté de distanciation ?

LES FONCTIONS ÉDUCATIVES

L'histoire n'a guère d'application pratique. Les savoirs qu'elle produit ne sont guère utilisables ni dans les entreprises ni dans les administrations publiques, en dépit des avancées de la *Public History*[12]. Par contre, entreprises et administrations profitent de la qualité de formation de leurs cadres ; particulièrement quand ceux-ci ont acquis un certain sens de l'histoire, des conditions du changement, de la force du temps, et un ensemble de connaissances de type historien qui assurent et élargissent leur jugement professionnel. Les grands

employeurs éprouvent de plus en plus le besoin d'un personnel doté d'une forte culture générale, plutôt que de spécialistes dont les techniques deviennent vite désuètes[13]. En ce sens, les fonctionnements économiques et politiques bénéficient de l'éducation historique, de la même manière que le travailleur, le consommateur, le citoyen.

En fait, la fonction sociale de l'histoire se réduit pratiquement à sa fonction éducative. Le savoir historien ne sert qu'à ceux qui le détiennent. Nul besoin d'avoir une éducation à la biologie pour profiter des applications de la biologie, par exemple, en prenant les médicaments que prescrit le médecin. Nul besoin de connaissances en génie mécanique pour profiter de ses applications, par exemple, en conduisant une voiture. Mais, il n'y a pas d'application de la connaissance historique dont on puisse profiter, si ce n'est en acquérant de la culture historienne.

Il fut un temps cependant où on croyait aux leçons de l'histoire. À cette époque, on recourait à l'expérience des anciens. Nous ne pensons pas ici à leur sagesse ou à leurs savoir-faire, mais à cette confiance qu'on avait dans la possibilité d'appliquer au présent des solutions qui avaient servi dans le passé ou d'éviter d'appliquer des recettes qui avaient autrefois failli. Comme si l'histoire se répétait, comme si elle n'était pas changement continuel, rendant sans cesse inadéquats les comportements naguère appropriés. En ce temps, l'histoire donnait des leçons et non seulement des leçons de morale religieuse, civique ou patriotique, mais aussi des leçons de politique.

Par une sorte de tradition rhétorique, certains tribuns ont continué jusqu'à ce jour d'asséner les «leçons de l'histoire». Dans ce genre, le débat référendaire fut une orgie, qui semble bien dépassée. Le discours que Pierre Bourgault tenait récemment, à l'ouverture du 26e Congrès de la Société des professeurs d'histoire, manifeste cette évolution. Il n'y est plus question de leçons du passé qui dicteraient les choix politiques d'aujourd'hui, mais de la nécessité d'une solide culture historique pour comprendre les données des problèmes et les différences entre les situations, les peuples, les cultures[14].

Il n'est dès lors plus question d'applications pragmatiques de l'histoire suggérées, dans l'intérêt de tous, aux décideurs de la politique et de l'économie, mais bien de la nécessité pour chacun d'acquérir un savoir historien qui donne de la clairvoyance au

comportement social. L'intérêt de l'histoire, son enjeu social et, partant, la première responsabilité sociale de la profession historienne réside désormais dans la fonction éducative. Sans doute n'est-ce pas la responsabilité première et directe de chaque historien. La fonction éducative repose sur une recherche rigoureuse, sans cesse approfondie et reprise à la lumière des connaissances et des problèmes nouveaux. Cette recherche requiert l'indépendance et la liberté d'esprit des chercheurs. Il faut donc que des historiens à la pointe de la recherche puissent se dégager des exigences de l'éducation historique. La profession dans son ensemble et la plupart de ses membres n'en ont pas moins à assumer cette responsabilité. Et ils ne le font guère[15].

Or, si elle s'impose grossièrement avec assez d'évidence pour susciter des consensus distraits, la fonction éducative de l'histoire est, au Québec comme ailleurs, double et ambiguë. L'enseignant est déchiré entre les deux pôles. Selon la tradition la plus ancienne mais toujours très vivante dans le grand public, l'histoire doit fonder l'identité collective, attacher au passé, enraciner. Mais le public attend aussi de l'histoire, de plus en plus, et par son discours officiel surtout, qu'elle développe le sens critique. Est-il possible de remplir simultanément ces deux fonctions? La fonction identitaire appelle le « nous » ; elle tend à abolir les distances, elle conduit à penser que « nous avons été vaincus sur les Plaines d'Abraham ». La fonction critique appelle l'altérité. Elle invite à la distanciation dans le jugement. Elle constate que « l'armée, conduite par Montcalm, a été vaincue sur les Plaines d'Abraham ». Dans le premier cas, on s'interroge sur l'explication et la portée de ce drame ; dans le second, on s'interroge sur l'explication et la portée de ce fait.

Les historiens en général et particulièrement les didacticiens de l'histoire recommandent que l'éducation scolaire écarte la préoccupation identitaire au profit de la formation critique[16]. Henri Moniot analyse aussi le « double langage » de l'histoire, mais il le croit incontournable et « plutôt que de nier cette tension, de croire pouvoir en préserver le jeune âge », il propose d'« entraîner progressivement les élèves à reconnaître pour ce qu'elles sont l'histoire critique et l'histoire intériorisée, à vivre consciemment leurs deux jeux, à saisir leurs exigences différentes et leur lien insécable[17] ». Il a certes raison de chasser l'illusion d'une éducation historienne purement critique. L'alternative qu'il indique me semble cependant quelque peu utopique, compte

tenu des conditions d'enseignement et de la formation des maîtres. Il est peut-être possible par d'autres voies de rendre ces fonctions moins contradictoires. C'est ce que nous suggérerons plus loin.

Le discours officiel, celui des programmes, met aussi l'accent sur la fonction critique : « favoriser la réflexion, affiner le sens critique et développer l'objectivité[18] », « avoir acquis des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés[19] ». De même, il insiste sur l'altérité, l'ouverture à l'autre, l'élargissement des horizons : « avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes[20] », « faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des valeurs étrangères à la société à laquelle il appartient[21] ». Et, quand les programmes proposent la fonction identitaire, ils le font avec modération. Il s'agit, par exemple, en histoire générale « de développer chez l'élève le sens de l'appartenance à une communauté élargie[22] » ou en histoire du Québec et du Canada de « la compréhension de l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental[23] ». On précise que « l'histoire nationale [le mot est lâché] concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse[24] ». Suit l'invitation à refléter la diversité.

Que nous voilà loin de la célébration de « la civilisation française et catholique du Canada[25] » qui a prévalu jusqu'au rapport Parent. Ces programmes sont dans le droit fil de la politique scolaire énoncée en 1979 par le gouvernement du Parti québécois où « L'école, foyer de la culture d'un peuple » est aussitôt précisé par « L'école, lieu ouvert[26] ».

Le discours didactique et le discours officiel ne traduisent cependant pas toute la réalité ; loin s'en faut. Les attentes du public et la réponse des enseignants, la coloration de nombreux manuels et la structure même des programmes du secondaire contribuent encore à privilégier la fonction identitaire et le savoir mémorisé.

L'IDENTITÉ : LES RACINES

Pour le plus large public, l'histoire est « histoire de... ». Non pas une démarche de raison, une méthode, une manière de savoir, mais un objet de savoir, un contenu, une démarche de mémorisation. Même

en première année d'université, c'est un véritable labeur pédagogique que de faire élucider la polysémie du mot : histoire comme discipline, comme mode de savoir et Histoire comme Passé, comme objet de savoir. Le public attend qu'on lui raconte une histoire, son histoire. Il compte que l'enfant, l'adolescent apprenne « son histoire » à l'école, qu'il partage la mémoire des générations précédentes, qu'il s'alimente aux mêmes racines[27]. Les fruits en seront la fidélité au sentiment d'appartenance, le développement de l'identité collective. Dans tous les pays, le public associe l'histoire à l'identité collective, tantôt contre l'État assimilateur, tantôt avec l'État national[28]. Ce n'est pas moins vrai au Québec, bien que l'identité nationale y soit brouillée par la structure politique.

À ces attentes du public, les maîtres répondent positivement. Dans certains pays, ils y sont contraints, comme fonctionnaires, par les contrôles de l'État. Ailleurs, comme au Québec, les pratiques pédagogiques échappent largement à la surveillance des pouvoirs publics. Mais les maîtres y partagent, pour la plupart, les sentiments du public et se mettent volontiers au service de l'identité. Certes les héros identitaires ont varié selon le temps et les milieux : Saints martyrs, Patriotes, Pères de la Confédération ; ecclésiastiques, militants syndicaux, hauts fonctionnaires, entrepreneurs. Et l'évolution de ces héros fut particulièrement rapide et radicale depuis trente ans. Cette centration de l'enseignement de l'histoire sur le « nous » collectif est d'ailleurs soutenue par les manuels dont certains titres sont évocateurs : « À la recherche de mes racines », « Mon histoire », « Notre histoire »[29].

En outre, la structure traditionnelle des programmes du secondaire contribue à privilégier la fonction identitaire. Histoire générale à treize ans en deuxième année, histoire nationale à quinze ans en quatrième année[30]. La progression pédagogique inviterait à l'inverse, du plus proche au plus éloigné, du plus connu au moins connu, du plus facile au plus difficile. Or, on mène d'abord l'enfant « De la préhistoire au siècle actuel[31] ». Il couvre des millénaires, la moitié de la planète et de multiples civilisations. Il n'applique pas ses premiers rudiments d'histoire aux sources voisines, aux témoignages accessibles, aux paysages familiers, mais à des mondes étranges et lointains. On ne s'étonne guère alors que le goût de l'exotisme l'emporte sur l'apprentissage de l'histoire[32]. Par contre, deux ans plus tard, quand l'adolescent a mûri, on lui propose l'étude d'une société unique, sur

un espace et dans un temps réduits. Il n'y a pas là progression pédagogique, mais progression idéologique implicite du moins important au plus important. Ce qui importe le plus n'est pas l'acquisition progressive d'une méthode, ni la connaissance de l'évolution des civilisations dans la longue durée, mais bien l'histoire nationale, l'enracinement identitaire. La structure des programmes dément le discours des programmes.

Dans la perception des adolescents, le point de vue théorique des didacticiens, de qui venait sans doute la formulation des objectifs de programme, l'emporte-t-il sur l'opinion publique, à laquelle s'ajustent les enseignants et les contenus de programme? On peut en douter. D'ailleurs, selon notre expérience, beaucoup d'étudiants qui s'inscrivent dans les programmes d'histoire des universités ont été préparés à y recevoir un savoir sûr et sécurisant.

Le type d'identification collective recherchée dans l'étude historique importe beaucoup. On a tort de percevoir a priori toute identité collective comme étroitement ethnique, nationale, voire nationalisante ou nationalitaire. Les groupes s'identifient par des réseaux complexes et hiérarchisés d'appartenance. Et si l'appartenance nationale occupait naguère, servie par l'historiographie, le champ central ou supérieur de l'identité, d'autres espaces culturels et d'autres valeurs suscitent aujourd'hui de larges adhésions. La fonction identitaire de l'histoire se joue aussi aux racines de ces espaces et de ces valeurs, par exemple, l'espace nord-américain ou la justice sociale.

Car l'identité des gens qui peuplent le territoire québécois n'est pas simple. Le peuplement est divers; les appartenances, ambiguës; les origines, lointaines. L'image de l'association simple d'un peuple et d'un territoire tient rarement. Au Québec, elle est particulièrement problématique. La réduction au plus petit dénominateur commun est donc tentante: le descendant des premiers colons, parlant encore français et vivant sur le sol provincial. Il serait excessivement optimiste de penser que ce schéma réducteur n'est que caricatural et qu'il est partout dépassé. Il n'en est pas moins, presque partout, en voie de dépassement. Et ceci est important quant au rôle de l'éducation historienne et quant à la compatibilité de l'identitaire et du critique.

Considérons donc trois directions d'élargissement de l'identité collective et de l'éducation historienne : la multiplicité ethnique, le champ spatial, la profondeur temporelle.

Les Amérindiens sont au programme de quatrième secondaire. Dans le premier des sept modules, deux des six objectifs intermédiaires leur sont dédiés : « distinguer les influences réciproques des civilisations française et amérindiennes[33] ». Ce préambule à la Nouvelle-France ne signifie pas que le rapport inégal et actuel entre les cultures eurogènes et les cultures autochtones soit perçu comme constitutif de l'identité québécoise. Cela pourrait cependant advenir. De même l'identité du Québec contemporain comporte cette convivialité urbaine de communautés ethniques diverses formées par des strates d'immigrants dont les plus anciens forment la communauté majoritaire. Dans certaines écoles de Montréal, les enseignants réalisent à quelle crise aiguë peut conduire l'incurie à intégrer cette dernière dimension de notre identité. Ailleurs, un autre enseignement de l'histoire peut encore devancer la crise. Il peut aider à comprendre comment l'identité d'un peuple change et comment une identité nouvelle s'articule sur l'identité précédente. L'intelligence du changement social n'est-elle pas le but même des études d'histoire ?

Ainsi entendue, l'identité se borne encore à l'espace québécois. Mais qu'est-ce qui interdit de prendre en compte les autres appartenances qui parcourent ou englobent le champ psychosocial des Québécois et d'élargir ainsi le champ spatial de l'identité ? De l'appartenance canadienne – à nous les Rocheuses ! – je dirai peu, de crainte de révéler quelque parti pris. Les programmes scolaires y font la seule place sûre : institutionnelle. Le programme de quatrième secondaire s'intitule « Histoire du Québec et du Canada » suivant une des variantes sémantiques sur lesquelles les manuels jouent depuis le Vaugeois/Lacoursière de 1968 qui s'intitulait bizarrement *Canada-Québec : synthèse historique*. L'appartenance à l'espace nord-américain est par contre négligée, alors que les solidarités des valeurs et des modes de vie – la retraite en Floride – sont bien antérieures au Traité de libre-échange. L'appartenance à la francité n'est guère mieux servie, malgré la grande force identitaire de la langue. Elle est gênée par une francophobie latente héritée sans doute des méfiances de l'Église ultramontaine et des intérêts de l'Empire britannique. L'appartenance à la civilisation occidentale, l'identité occidentale des Québécois, est

cependant l'orientation la plus prometteuse. Mais ici l'élargissement spatial est conditionnel à l'approfondissement temporel.

Les Québécois sont amputés de leur longue durée, bien plus peut-être que les autres peuples d'Amérique. L'Américain de culture anglo-saxonne connaît la rupture entre son histoire et celle de l'Europe. Il connaît aussi la continuité entre elles. Et l'histoire, sinon de l'Occident, au moins de l'Angleterre jusqu'au XVI[e] siècle fait partie du patrimoine américain et participe à son identité. C'est mieux que rien. Par contre, pour les Québécois, l'histoire identitaire commence brutalement avec Cartier ou Champlain. Comme si la Providence avait tout à coup créé une nouvelle culture pour l'implanter dans l'espace laurentien ! Les siècles de gestation qui produisent dans l'Europe occidentale des structures mentales et religieuses originales, des coutumes et des savoir-faire spécifiques, des rapports sociaux et des régimes politiques particuliers qui sont importés dans l'espace américain, avant de s'y développer et de s'y transformer selon des dynamismes nouveaux, tout cela est ignoré. Et quand des programmes scolaires imposent, sous le nom barbare de « moyen âge », l'étude des origines occidentales, celles-ci sont souvent traitées comme un monde étranger plutôt que comme le temps de l'élaboration de ce que nous sommes. C'est ainsi que, l'histoire de l'Église ne remontant jamais au-delà de la Réforme, catholiques et protestants n'ont pas de tronc commun, dans l'imaginaire québécois. Par contre, paradoxalement, legs de la culture intellectuelle et aristocratique des collèges classiques, les civilisations grecque et romaine de l'antiquité lointaine sont parfois présentées comme plus proches de nous. Bref, l'Atlantique, césure dans l'espace, est aussi césure dans le temps. Réintégrer dans le patrimoine québécois la longue durée de ses origines européennes, c'est sans doute la façon la plus féconde d'élargir l'identité québécoise et de consolider sa dimension occidentale[34].

Il est illusoire de penser que l'enseignement de l'histoire et a fortiori la diffusion publique de l'histoire abandonne sa fonction identitaire. Le problème que nous avons posé est celui de la conciliation des deux fonctions. L'incompatibilité paraît évidente quand la fonction identitaire conduit à rétrécir les champs d'étude, à stimuler les exclusions, à susciter des passions religieuses, patriotiques, nationalistes, à développer des oeillères. Nous avons montré cependant que l'identité collective pouvait n'être pas réduite à son plus petit commun déno-

minateur national. S'identifier comme Québécois, c'est s'identifier dans un rapport multi-ethnique complexe, c'est se définir par des appartenances particulières au Canada, à l'Amérique du Nord, à la Francité, c'est enfin surtout se reconnaître dans la longue durée occidentale.

Certes, ni le public, ni même les enseignants d'histoire ne vivent entièrement ainsi leur identification collective. Ces orientations ne sont cependant pas utopiques ; elles se dessinent lentement comme un fruit de la modernité québécoise postréférendaire. L'évolution des programmes, les pratiques scolaires et médiatiques, la recherche historienne peuvent contribuer à la maturation de ce fruit. Et, dans cette perspective, fonction critique et fonction identitaire de l'histoire deviennent peut-être conciliables[35]. L'enseignant peut échapper à la schizophrénie.

L'ALTÉRITÉ : LA CRITIQUE

Il reste que c'est à la fonction critique de l'histoire que l'enseignant doit consacrer l'essentiel de ses énergies, pour la simple raison qu'il est seul à remplir ce rôle social. Les médias suscitent l'émotion et l'identification. Les médias véhiculent massivement l'information, non seulement sur tous les champs de la vie sociale présente, mais aussi, de plus en plus, sur le passé. Micheline Dumont décrit fort bien ce rapport inégal entre l'enseignant et les médias :

> Ces fonctions de l'histoire, elles se produiront tôt ou tard via la politique, les médias, le marketing de telle ou telle idée, les bulletins de nouvelles, les émissions du Point ou de Caméra 89 et les sites historiques de Parcs Canada. Dans cet orchestre tonitruant, l'humble professeur d'histoire joue du piccolo. Il ne saurait rivaliser avec la force d'évocation d'un film, avec la puissance dramatique d'un bulletin de nouvelles, avec l'astuce d'une campagne publicitaire. Son rôle n'est pas de diffuser un message donné, il est justement avant tout de préparer l'élève à affronter ce mitraillage d'informations disparates avec des instruments efficaces[36].

Doter l'élève et ensuite l'étudiant de ces instruments efficaces, c'est enseigner l'histoire selon sa fonction critique. Ainsi l'histoire joue sa partition majeure dans la formation de la personne à l'autonomie et elle contribue, au-delà de l'école, à introduire « dans les mémoires

collectives un sens critique qui, progressivement, démystifie le passé, le souvenir du passé et le discours sur le passé[37] ».

L'exercice de cette fonction critique dans l'éducation historienne, comment se manifeste-t-il? Faute de guide systématique[38], nous essaierons de répondre à cette question en partant du premier module des programmes du secondaire. Nous en marquerons la promesse et les faiblesses. Cela permettra d'illustrer quelques-uns des principaux objectifs d'apprentissage critique et de comprendre quels effets sociaux pourrait produire l'atteinte de ces objectifs.

Les objectifs généraux des cours sont centrés sur les apprentissages méthodiques : « avoir acquis des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés[39] », « être initié à la démarche historique[40] », « avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique[41] », « être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux[42] ». Cependant, sauf le premier, tous les modules des programmes d'histoire du secondaire sont déterminés par des contenus historiques disposés chronologiquement et les objectifs de ces modules sont orientés vers les apprentissages de ces contenus et non vers les apprentissages d'aptitudes historiennes. Comme nous l'avons déjà constaté sous un autre angle, il y a ici aussi divorce entre le discours du programme et la structure du programme. La structure invite à l'enseignement traditionnel, pour lequel il importe d'accumuler des connaissances factuelles, entre autres celles qui constituent les principaux repères identitaires.

Reste le premier module d'histoire générale. Son objectif? « À la fin de ce module, l'élève devrait comprendre la nature de l'histoire et les moyens de s'initier à la connaissance historique[43] » et il est précisé que « … les objectifs de ce premier module doivent être poursuivis tout au long du programme et ne peuvent être vraiment atteints qu'à la fin de ce dernier[44] ». Si cette précision n'était pas un voeu pieux, nous disposerions au Québec d'un programme exceptionnellement novateur. Chacun des deux volets du module illustre fort bien les types d'apprentissage qui seraient au coeur d'une histoire orientée vers sa fonction critique.

Dans le premier volet, il s'agit de « définir l'histoire comme étant l'étude de l'évolution des sociétés[45] ». Cela nous introduit aux appren-

tissages conceptuels. Certes, les apprentissages factuels anciens recourent inévitablement à des termes abstraits : cause, conclusion, crise, croyance, économie, évolution, oligarchie, période, société, synthèse, travail... Mais ces termes restent des mots dont le sens est imprécis. Les premiers travaux des étudiants qui arrivent à l'université en témoignent de façon éclatante. L'apprentissage conceptuel au contraire vise systématiquement le maniement d'abstractions, non plus comme mots, mais comme outils de pensée. Dès lors la définition distraite et approximative ne suffit plus. Chaque concept exige un travail didactique avec explications et exercices pratiques répétés. On fait appel aux facultés d'abstraction toutes neuves de l'enfant et de l'adolescent et du même coup, loin de les laisser en friche, on les « cultive », dans le sens le plus généreux du mot. Cela les médias ne peuvent le faire.

Le programme oriente cet apprentissage conceptuel dans trois directions : les concepts liés à la « société », les concepts liés à l'« évolution » et la « fonction de l'histoire ». Dans la première direction, il s'agit des diverses solidarités, familiale, territoriale, sociale et des catégories statistiques qui permettent de les analyser. L'élève apprendra entre autres la différence entre une « population », une « nation », un « État », ce qui apparaît bien comme un outillage conceptuel indispensable pour recevoir de manière critique les informations des médias et pour se comporter en citoyen conscient. En 1980, face au déferlement des propagandes référendaires, ce n'est pas un manque de connaissance sur les faits des histoires canadienne et québécoise qui a nui à la rationalité des choix, c'est le défaut d'outillage conceptuel (« État », « nation »). L'éducation par l'histoire eût-elle été plus rationnelle dans les années antérieures que le résultat du référendum eût été peut-être différent.

La deuxième direction de l'apprentissage conceptuel concerne le temps. Au concept de base, l'« évolution »[46], se rattachent tous les concepts du temps : présent, passé, futur ; rupture, continuité et rythmes du changement[47]. C'est un travail didactique essentiel mais ardu que de développer chez l'enfant et l'adolescent la conscience de ce que le changement n'est pas uniforme. Et quel meilleur usage faire du déroulement de l'Histoire ? Il est mieux armé le citoyen qui aura compris que les mentalités ne changent pas nécessairement au rythme des techniques, ni les institutions au rythme des mentalités[48].

La troisième direction est la réflexion sur la fonction de l'histoire. Elle est indispensable pour la raison pédagogique élémentaire que l'élève doit savoir à quoi sert ce qu'on lui fait apprendre. Elle est de plus indispensable à un second degré. Le citoyen baigne dans du discours historique et dans la mémoire collective. L'évocation du passé est partout présente, dans le langage quotidien, dans les discours idéologique, politique ou religieux, dans les séries télévisées. Pour négocier son rapport critique avec cet univers de la rétrospection, le citoyen doit avoir réfléchi sur la fonction sociale du rapport au passé. Où l'apprendra-t-il, sinon à l'école? Et ce n'est pas facile à enseigner. Car il ne s'agit pas simplement de répondre à la question naïve et si naturelle : « À quoi ça sert l'histoire? ». Il faut à chaque pas étudier le fait passé et le rapport de ce fait au présent. Ainsi, quand il est question de l'inévitable Christophe Colomb, après avoir présenté le fait avec toute l'illustration pédagogique qu'il permet, il faut aussi demander pourquoi la mémoire de ce personnage et de cet événement est si présente, pourquoi elle l'est tellement plus que les exploits des pêcheurs basques ou bretons dans les eaux glacées de l'Atlantique Nord.

Le projet de ce premier volet s'exprime en trois aphorismes : les sociétés sont différentes, l'évolution produit les différences, l'histoire explique ces différences. Avec le deuxième volet, on passe de la fonction de l'histoire au fonctionnement de l'histoire. Il s'agit d'« utiliser des moyens qui permettent de retracer l'évolution des sociétés[49] ». La façon la plus sûre de développer l'esprit critique n'est-elle pas d'initier à la méthode même de l'histoire[50]?

Sans doute la recherche historique s'appuie sur une érudition considérable faite d'une grande somme de savoirs divers et de la maîtrise de techniques affinées. La mise en oeuvre de cette érudition n'en suit pas moins un schème intellectuel relativement simple. La pensée historique est proche de la pensée critique commune. Portant sur la matière sociale dans son ensemble et dans le temps, elle est la voie privilégiée de l'apprentissage de cette pensée[51]. « Penser, c'est savoir reconnaître les problèmes, distinguer les vrais des faux, en prendre la juste mesure, c'est savoir les résoudre en identifiant et en recueillant les informations pertinentes, en sachant traiter ces informations par l'analyse ; c'est savoir rassembler celles d'entre elles qui

éclairent les problèmes afin de construire des explications ordonnées [...][52] ».

Le second volet du module « conceptuel » met en oeuvre l'apprentissage de la démarche en quatre étapes : la formulation de l'hypothèse, la cueillette des informations, l'analyse des informations, la conclusion de l'enquête. Les manuels utilisent volontiers l'analogie avec l'enquête policière. C'est l'occasion de marquer une différence essentielle. Alors que l'enquête policière débouche sur un jugement moral, le jugement historique est d'une autre nature. Il ne recherche pas de coupable, ni n'établit des responsabilités. Il tente d'expliquer le pourquoi et le comment des changements sociaux. Cela aussi, c'est une tâche didactique qui requiert habileté, détermination et patience de la part du pédagogue. Faire comprendre que les changements sociaux résultent du jeu de forces sociales et non pas des bonnes ou mauvaises volontés de collectivités ou d'individus, c'est préparer le citoyen à sa maturité[53]. On admettra que cet objectif est infiniment plus fécond que celui de connaître l'oeuvre de Laurier ou de Périclès.

La deuxième unité du module s'attache aussi à la mesure du temps, ce que les programmes d'histoire font assez bien, depuis longtemps. Dépassant les techniques de datation (années, siècles, millénaires), elle apprend la périodisation et dépiste l'anachronisme. Sur ce point, les premiers jeux sont faciles. Qui ne s'amuserait du bracelet-montre au poignet du légionnaire romain ou de la bicyclette de Louis Hébert? Tout autre est l'anachronisme mental, celui qui prête aux hommes des siècles précédents des valeurs, des motivations, des sentiments qui sont les nôtres. Ici plus qu'ailleurs s'apprend la distanciation, la connaissance de l'autre comme « autre » et non comme « même », la découverte de l'altérité, sans quoi ne se développent ni tolérance, ni respect, ni compréhension d'autrui. Et on mesure combien la fonction identitaire peut y nuire, du moins quand elle joue trop à l'étroit.

Enfin, cette unité a pour troisième objectif intermédiaire de « différencier certains types de documents ». Le recours aux documents n'est pas neuf dans l'enseignement de l'histoire. Il a autant suivi les progrès de la typographie que ceux de la pédagogie, avant même que ne triomphent les modes audiovisuelles. Mais en général le document (texte d'époque adapté, photographie de site, d'oeuvre d'art ou d'artefact) sert de support plus que de moyen didactique. Il illustre et

souvent il distrait. Ici, cependant, il est traité et classé comme moyen même de la connaissance historique, comme témoignage[54]. L'observation de ces traces du passé et leur interprétation deviennent le premier procédé d'apprentissage de l'histoire, tant pour la méthode historienne que pour l'objet historique. Reste à transférer l'opération mentale de l'élève au citoyen, de la trace du passé à l'objet d'actualité.

Ainsi donc, à écouter le discours didactique et les intentions programmatiques, à considérer le premier module du cours d'histoire générale, il semblerait que notre éducation scolaire fasse une belle place à la fonction critique de l'histoire. Certes, beaucoup de conditions sont favorables, plus sans doute que dans d'autres pays francophones. Mais les réalités demeurent assez loin des projets.

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Après avoir déclaré que les objectifs conceptuels du premier module doivent être poursuivis toute l'année, la structure des six modules suivants n'en tient guère compte et les meilleurs manuels à peine plus. Les enseignants restent dominés par la masse des enseignements factuels qu'on leur impose. Quant au programme de quatrième secondaire, on n'y trouve plus aucune trace des apprentissages proposés en deuxième. Les deux programmes s'ignorent. On sait cependant combien il est important que les apprentissages de savoir-faire soient entretenus et progressivement développés. Si de tels cloisonnements existent entre histoire générale et histoire nationale, que dire des cours de géographie et d'initiation à la vie économique? Comment les cinq cours de sciences humaines convergeraient-ils vers un même développement intellectuel et social de l'élève? Mais le succès d'une éducation historienne et critique et d'une véritable formation du citoyen autonome est encore bien plus compromis par les conditions mêmes de l'enseignement. Les pratiques éducatives historiennes sont mal servies par le système scolaire.

L'enseignant d'histoire au secondaire qui lit ces pages sourit doucement ou se met en colère. Selon son caractère, il se moque ou se révolte du bavardage universitaire. Il se soucie peu d'analyser les parts du conceptuel et du factuel dans ses pratiques, ni de savoir dans quelle mesure il oriente son enseignement vers le renforcement de

l'identité ou l'ouverture à l'altérité. Il a le sentiment qu'il fait probablement tout cela en même temps selon les moyens du bord et les circonstances. Heureux quand il maintient la discipline et que ses élèves semblent intéressés. D'ailleurs, selon toute probabilité, cet enseignant a acquis sa formation en histoire à une époque où ces problèmes ne se posaient pas, à moins qu'il n'ait jamais acquis de formation en histoire et que, mathématicien ou géographe, il enseigne l'histoire par la grâce administrative du *bumping*[55].

Ni le climat des écoles, ni l'administration scolaire, ni l'état du corps enseignant ne favorisent la réorientation de l'éducation historienne vers le meilleur exercice de sa fonction sociale. Les succès dans ce sens sont l'oeuvre de marginaux. Sans doute le climat des écoles n'est favorable à aucune discipline. Il l'est encore moins dans les secteurs dont l'intérêt pragmatique n'est pas évident et que ne valorise pas l'opinion publique, surtout si l'effort intellectuel requis devient comparable à celui qu'il paraît normal d'attendre en mathématique, par exemple.

L'administration scolaire – à tous les niveaux – est peu sensible aux «petites matières». Les enjeux sociaux de l'éducation ne la concernent pas. Seuls comptent le bon ordre et le budget. Les maîtres d'histoire sont des modèles; ils tiennent bien leurs classes et demandent peu d'investissements. La philosophie de l'éducation qui l'emporte est celle qui facilite la gestion. Nous illustrerons cette tendance par deux exemples.

L'administrateur donne la priorité à la pédagogie générale sur la didactique des disciplines. Il peut d'ailleurs avoir une certaine connaissance de la pédagogie, alors qu'il ne saurait connaître les didactiques de chacune des disciplines qu'il gère. Dans l'orientation du perfectionnement pédagogique, les problèmes généraux l'emportent presque toujours, particulièrement les questions d'évaluation. Cette philosophie aboutit à penser qu'un bon pédagogue peut enseigner n'importe quoi, s'il dispose du matériel adéquat[56]. Cela simplifie beaucoup la gestion du personnel. L'administrateur aurait raison dans une certaine mesure, si les apprentissages visés n'étaient que factuels: guidé par le livre du maître, un enseignant d'expérience peut expliquer le contenu d'un manuel. Il en va tout autrement quand il s'agit de transmettre les habiletés intellectuelles liées à la méthode d'une discipline. Il est exclu d'espérer le progrès d'une histoire méthodique,

critique et conceptuelle, sans recourir à des maîtres formés dans la discipline[57].

Cette polyvalence improvisée n'est pas plus souhaitable au niveau collégial. De là l'impuissance du pouvoir administratif à négocier avec les corporatismes disciplinaires. Le gouvernement a échoué dans sa tentative, pourtant très modeste, d'instituer un cours d'histoire obligatoire à ce niveau[58]. Quant aux cours de sciences humaines, ils se partagent en une dizaine de disciplines cloisonnées. Entre elles, aucune hiérarchie ! L'analyse du rôle spécifique de chacune d'elles dans la formation intellectuelle et sociale ainsi que dans la préparation aux études universitaires n'a pas été faite. C'est le triomphe de la cafétéria intellectuelle et, partant, des techniques de mise en marché des cours. Le problème n'est plus de bâtir les cours en fonction d'objectifs de formation mais en fonction des arguments de vente. Toutefois, espérons que la réforme qui entrera en application mettra de l'ordre dans l'offre des cours et réglementera quelque peu la libre concurrence[59]. Elle ne réglera, semble-t-il, aucun problème sur le fond puisqu'il n'appartient pas aux historiens de décider que l'histoire est une discipline de formation de base[60]. Encore eût-il fallu que le pouvoir administrateur pose la question et aménage les programmes du collégial, selon les finalités de celui-ci, quitte à prendre toutes les dispositions transitoires nécessaires au respect du personnel enseignant.

L'état général du corps enseignant n'est pas non plus actuellement un facteur de renouveau didactique. Certes, il s'en trouve chaque année pour animer leur société, organiser le congrès, produire le bulletin – et même en faire une revue. Il s'en trouve de Thetford à Baie-Comeau pour entreprendre de difficiles recyclages dans leur discipline, sans l'espoir d'aucune gratification matérielle. Il s'en trouve pour sacrifier plusieurs années de labeur ardu à la production d'un manuel. Nous saluons avec admiration ces hommes et ces femmes – une petite centaine – qui disposent de réserves d'énergie pour l'amour du métier. Il n'empêche que l'atmosphère dominante est à la fatigue[61]. Horaires excessifs, classes lourdes, problèmes de discipline, bureaucratie administrative, conflits de travail, dégradation du statut social, nous avons usé prématurément une génération entière d'hommes et de femmes, ceux-là mêmes à qui nous devons le formidable effort de démocratisation scolaire qui fait la fierté des Québécois.

Car il s'agit bien d'une génération d'un âge maintenant assez mûr. Ils sont grisonnants les pionniers des années soixante et soixante-dix. Parmi eux, faute de renouvellement, les jeunes diplômés sont rares; ils font de la recherche, vivent de «jobines» ou ont quitté le domaine de l'histoire. Ces «anciens» connaissent bien leur métier et ont acquis depuis près de vingt ans leurs qualifications universitaires. Les connaissances alors acquises ont vieilli avec eux. Parfois elles se sont même rétrécies aux limites de leur enseignement quotidien. Leur savoir et celui qu'ils enseignent suivent mal les besoins d'une société en mutation rapide. Les conditions de travail gênent le perfectionnement de ceux qui souhaiteraient mettre à jour leurs problématiques historiennes et leurs connaissances historiques. Par ailleurs les administrateurs – nous l'avons dit – favorisent plutôt les perfectionnements pédagogiques en vase clos.

La tendance à élargir la fonction identitaire de l'éducation historique et à privilégier sa fonction critique est désormais manifeste et répond sans doute adéquatement aux besoins de la société québécoise. Toutefois cette évolution reste compromise en raison d'incohérences dans la structure des programmes, des blocages administratifs et du vieillissement du corps professoral. Les perspectives sont-elles donc décourageantes? Dans le court terme, peut-être. À plus long terme cependant, l'école adaptera son éducation historienne à la nouvelle modernité du Québec, tout comme elle l'a fait après 1960[62]. Cela dépendra essentiellement de trois facteurs: la volonté politique, le renouveau du corps enseignant et la réflexion programmatique.

Dans une conjoncture où les milieux d'affaires commencent à ressentir la pénurie d'un personnel cultivé, les pouvoirs publics ont commencé à s'émouvoir des lacunes dans l'apprentissage de la langue maternelle – ce qui était le plus urgent. Il est vraisemblable qu'ils se soucieront aussi bientôt de la formation intellectuelle et sociale, d'autant plus que l'histoire a cessé d'apparaître comme un instrument révolutionnaire.

Inévitablement, l'école recommencera bientôt à recruter des enseignants. Deux questions se poseront. Ces recrues seront-elles recherchées parmi les jeunes candidats les plus brillants et disposant de la meilleure formation en histoire? Ces recrues seront-elles accueil-

lies et stimulées à mettre en oeuvre leurs savoirs, leur enthousiasme et leur inexpérience ou devront-elles d'abord se ranger?

Les programmes sont réformés environ aux dix ans. La prochaine réforme interviendra probablement à la fin des années quatre-vingt-dix. Sera-t-elle préparée par une réflexion systématique sur les fonctions sociales de la formation historienne et sur l'état actuel des connaissances en histoire comme en didactique? Ou résultera-t-elle de négociations et de compromis entre enseignants, historiens, didacticiens et administrateurs?

L'ÉDUCATION PERMANENTE

Quoi qu'il en soit, même si l'éducation historienne offerte à l'école était la mieux adaptée qui soit aux élèves et au présent, «les enfants ne pourraient à treize ou quinze ans acquérir une culture qui s'adapterait automatiquement à leur maturation et leur servirait pour la vie[63]». L'éducation scolaire n'est que le début de l'éducation permanente. Or, l'histoire est omniprésente dans l'éducation permanente, sous mille formes : livres et périodiques, films et séries télévisées, jeux et théâtre, musées et centres d'interprétation. Là se trouve un autre enjeu de l'éducation historique et qui échappe à l'action institutionnelle.

Des orientations de l'éducation scolaire et de l'éducation permanente, les historiens, et les intellectuels en général, ne peuvent se désintéresser. L'éducation historique est une responsabilité des départements universitaires et de tous les centres de recherche voués à la culture. Leur implication sera un autre facteur du progrès de cette éducation, quand, désertant les tours d'ivoire, ils développeront leur attention critique et qu'ils apprendront à participer à la production des instruments d'éducation populaire[64].

Car «la démarche historienne se révèle une des modalités de la recherche de l'Autre, par quoi se définit l'historicité de l'Homme, et son intention dernière, comme la reconstitution des multiples visages de la liberté[65]».

NOTES

1. Nous avons coutume d'employer «historien» comme adjectif pour distinguer l'activité présente, «recherche historienne», «production historienne», «éducation historienne» de son objet ou de ses matériaux passés, «source historique», «personnage historique», «changement historique».
2. Le bilan le plus récent et le plus positif est celui de Micheline Dumont, «L'enseignement de l'histoire», *Traces*, n° 27, avril 1989, p. 29-36. L'évolution du dernier quart de siècle est tracée avec une verve décapante sous la forme du témoignage par Jean Breton, «Quand l'humble se raconte...», *Traces*, n° 26, juillet 1988, p. 14-21. Les moutures successives des programmes sont décrites par Louise Charpentier, «Qu'avons-nous enseigné?», *Bulletin de liaison S.P.H.Q.*, n° 25, octobre 1987, p. 31-36. D'une manière générale, le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, qui paraît depuis 1988 sous le titre de *Traces*, est un bon révélateur des genres et des niveaux des préoccupations et débats suscités parmi les enseignants d'histoire.
3. Dans un article récent sur lequel nous reviendrons, Christian Laville fait le point sur l'importance du rapport au passé pour la cohérence des groupes sociaux («L'histoire et l'identité des minorités», *Récits de vie et mémoires. Vers une anthropologie historique du souvenir*, dir. par B. Jewsiewicki, [Sainte-Foy], Safi, [1988], p. 147-188.
4. André Ségal, «Pour diffuser la culture historique», *Recherches actuelles et mémoires collectives*, Actes du CELAT, n° 1, mars 1988, p. 49. Le lecteur nous permettra de ne pas noter chaque fois la référence quand, dans la suite du texte, nous emprunterons une idée ou une expression de cet article.
5. *Histoire générale. 2e secondaire. Formation générale*, 67 p. et *Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire. Formation générale et professionnelle*, 67 p. Ces *Programmes d'études* ont été publiés l'un et l'autre en avril 1982 par le Gouvernement du Québec. La publication de ces programmes a été suivie de la publication par le gouvernement de *Guides pédagogiques* volumineux. Ensuite, de 1984 à 1986, six éditeurs ont produit les onze manuels qui se disputent le marché. On en trouvera la liste bibliographique dans M. Dumont, *loc. cit.*, p. 30. L'implantation de ces programmes, particulièrement le plus neuf, celui de 2e secondaire, a été lente et difficile.
6. D'après L. Charpentier, *loc. cit.*, p. 36.
7. *Direction générale de l'enseignement collégial, Projet de réforme du programme de sciences humaines*, 1989.
8. A. Ségal, *loc. cit.*, p. 47.
9. Nous n'oublions pas les films, séries télévisées et matériels audiovisuels. Toutefois, les historiens, encore gens du livre, se sont jusqu'ici peu impliqués dans ces formes de diffusion. Il en résulte un hiatus profond entre ces productions *populaires et la production* scientifique.
10. Ce problème a fait l'objet de séminaires du CELAT dont les exposés ont été publiés: Jacques Mathieu, «Étude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XXe siècle/présentation générale», dans Jacques Mathieu (dir.),

Étude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XX^e siècle. Approches multidisciplinaires, Cahiers du CELAT, n° 5, novembre 1986, p. 3-6.

11. Par exemple, Guy Bourdé et Martin Hervé, *Les écoles historiques*, Paris, Seuil, (Points-Histoire), 1983, p. 201.
12. Voir Barbara J. Howe et Emory L. Kemp, éd., *Public History: an Introduction*, Malabar, Fla., R.E. Krieget Pub. Co., 1966.
13. Par exemple Lynne Hall, *Report Card on Canadian MBA Programs*, Queen's University School of Business, 1986, p. 5 et 10.
14. Pour en finir avec «l'histoire en cassettes...», *Traces*, n° 27, avril 1989, p. 9-13.
15. Les signes de la distance excessive entre la pratique éducative et la pratique scientifique ne manquent pas. Par exemple, la Société des professeurs d'histoire du Québec regroupe les enseignants qui sont sur le front de l'éducation historique, mais les historiens des universités et des centres de recherche qui fréquentent cette société se comptent sur les doigts de deux mains. Ce sont souvent les mêmes et non pas nécessairement les plus représentatifs de la profession.
16. C'est le cas de Christian Laville (*loc. cit.*, p. 177-181) et de Micheline Dumont (*loc. cit.*, p. 34-35), avec des justifications cependant différentes, plus idéologiques chez le premier, plus pragmatiques chez la seconde.
17. «Didactique de l'histoire», *Dictionnaire des sciences historiques*, dir. par André Burguière, Paris, PUF, [1986], p. 196. L'auteur exprimait déjà cette idée dans «Présentation», *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 122, n. 1.
18. *Histoire du Québec...*, p. 11.
19. *Histoire générale...*, p. 13.
20. *Histoire du Québec...*, p. 13.
21. *Histoire générale...*, p. 13.
22. *Ibid.*, p. 12.
23. *Histoire du Québec...*, p. 12.
24. *Ibid.*
25. L. Charpentier, *loc. cit.*, p. 31-32.
26. *L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, ministère de l'Éducation du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, particulièrement p. 16-17.
27. Cette version du plaidoyer pour l'histoire, note Henri Moniot («Présentation»..., p. 5), sert l'intérêt des adultes, tandis que l'autre poursuit l'intérêt des enfants.
28. Des exemples multiples et récents de ces rapports entre l'État, l'identité nationale et l'éducation historique ont été relevés par Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1981 et *L'histoire sous surveillance*, Paris, Calmann-Lévy, 1986.
29. Gérard Cachat, Montréal, Lidec, 1984; François Charbonneau, Jacques Marchand et Jean-Pierre Sansregret, Montréal, Guérin, 1985; Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 1984.
30. Cette séquence du général au national n'a pas changé depuis 1962 (L. Charpentier, *loc. cit.*, p. 34). On la retrouve aussi hors du Québec.

31. C'est le titre d'un des manuels : Guy Dauphinais, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 1986.
32. Ainsi les pyramides d'Égypte ont un grand succès. Mais il faut éviter de confondre le goût de l'étrange et l'intérêt pour l'étranger, l'évasion vers ailleurs et la compréhension de l'autre. Il se peut qu'ils soient contradictoires.
33. *Histoire du Québec...*, p. 22-23.
34. Mieux que ce faux nationalisme rétrospectif qui chercherait des origines soit dans les Îles britanniques, soit dans les pays qu'absorbera l'État français, l'approfondissement temporel ferait surgir comme bâtisseurs de notre présent aussi bien le moine bourguignon du XI^e^ siècle, que le défricheur saxon du XII^e^, que le tisserand flamand du XIII^e^, que le banquier florentin du XIV^e^, que le marin basque du XV^e^ ou que l'imprimeur rhénan du XVI^e^.
35. Ce problème fait écho au débat beaucoup plus large et ancien entre la culture universelle et les cultures particulières. On en trouve une trace récente dans Alain Finkielkraut, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, (Folio/essai), 1987, 185 p. et dans la lecture critique qu'en fait Marcel Rioux, «Les frusques de la semaine et l'habit du dimanche», *Possibles*, vol. 12, été 1988, p. 27-36.
36. *Op. cit.*, p. 35.
37. André Ségal, «Mémoire collective et communication de l'histoire», *Récits de vie et mémoires. Vers une anthropologie historique du souvenir, op. cit.*, p. 145.
38. Bien que les revues pédagogiques fassent état de multiples expériences et que les didacticiens de l'histoire publient leurs réflexions, il n'existe pas de traité de didactique de l'histoire qui présente une synthèse des pratiques ou une théorie générale. Sans former non plus un ensemble systématique, sont très enrichissantes les onze études publiées par Christopher Portal (éd.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres, The Falmer Press, 1987, 245 p.
39. *Histoire générale...*, p. 13.
40. *Ibid.*
41. *Histoire du Québec...*, p. 13.
42. *Ibid.*
43. *Histoire générale...*, p. 21.
44. *Ibid.*
45. *Ibid.*, p. 22. Nous avons fait l'analyse critique de cette unité dans «Enseigner la différence par l'histoire», *Mélanges Van Santergen, Cahiers de Clio*, n° spécial, 1984, p. 39-45. Les observations qui suivent sont inspirées de cet article.
46. Le terme d'«évolution» a une connotation positiviste et ethnocentrique : il renvoie à l'idée de «progrès». Ce n'est pas un hasard : la structure générale des programmes suggère fortement une marche en avant continue de l'humanité, dont notre civilisation est l'aboutissement. C'est un des «changements» et plutôt que de définir l'histoire comme étude de l'évolution des sociétés, la définir comme étude du changement social.
47. À propos des rythmes du changement, voir André Ségal, «Pour une didactique de la durée», *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire, op. cit.*, p. 93-111.
48. Le programme introduit aussi les concepts de «performance» et de «relativité». Ce sont des maladresses de la nouveauté, des plâtres à essuyer. La «relativité»

est dans le jugement et non dans le temps, la «permanence» n'est pas un concept de l'histoire. Par rapport au temps historique, il y a des permanences physiques et même biologiques, mais parler de permanences historiques, c'est laisser croire qu'il existe des structures sociales immuables, en quelque sorte une nature sociale et non point seulement des cultures. Voir André Ségal, *Enseigner la différence...*

49. *Histoire générale...*, p. 23.

50. Près de nous, Christian Laville a orienté dans ce sens l'essentiel de ses recherches et de son enseignement de la didactique, par exemple: «Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante», *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, *op. cit.*, p. 77-91; «Y a-t-il un didacticien dans la salle?», *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, nº 23, avril 1985, p. 11-18; «L'histoire et l'identité des minorités», déjà cité; «Le rôle de l'éducation historique», *Traces*, nº 26, janvier 1988, p. 33-35; Suzanne Citron (*Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1984) propose plutôt une éducation à la mémoire.

51. Il est bien entendu que toutes les sciences sociales, à commencer par la géographie humaine, offrent les moyens de développer la pensée critique. Leurs méthodes sont cependant en général plus spécialisées, leurs concepts plus spécifiques et leurs champs plus étroits. C'est pourquoi, au risque d'être taxé d'impérialiste, nous maintenons que l'histoire a une vocation particulière dans la formation générale de l'esprit. Nous serions même porté à maintenir cette vocation jusqu'au niveau collégial.

52. Christian Laville, «Le rôle de l'éducation»..., *op. cit.*, p. 34.

53. Une étude de Jocelyn Létourneau montre la distance à parcourir. Analysant les copies d'étudiants qui participaient au Concours Lionel-Groulx sur «La révolution tranquille: 1960-1968», l'auteur montre à quel point le schéma mythique du bon et du mauvais, incarnés par Jean Lesage et Maurice Duplessis, l'emporte sur une analyse et un jugement qui seraient proprement historiens. Or, les auteurs de ces copies étaient choisis parmi les étudiants les mieux formés («L'imaginaire historique des jeunes québécois», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 41, nº 4, printemps 1988, p. 553-573). Des aspects de cet article sont repris et abrégés sous le titre «La mémoire de la technocratie et l'impensable histoire du Québec», *Traces*, nº 27, janvier 1989, p. 29-31).

54. La classification suggérée par le programme est ambiguë. À preuve les interprétations données par certains manuels qui ne distinguent pas les traces du passé et la reproduction de ces traces. Voir notre note «Didactique et enseignement de l'histoire», *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, vol. 23, nº 2, janvier 1985, p. 19. Par ailleurs, certains manuels, cependant acceptés par le ministère et diffusés dans certaines écoles, manifestent une évidente régression quand ils substituent systématiquement aux reproductions de témoignages authentiques des textes imaginés par l'auteur et des reconstitutions dessinées par le maquettiste.

55. Christian Laville («Y a-t-il un didacticien...») a fait en 1985 une présentation, toujours valable, du rapport entre l'enseignant et le didacticien.

56. Nous ne sommes pas hostile à la polyvalence des enseignants du secondaire, à condition que leur formation soit elle aussi polyvalente. Particulièrement, nous souhaiterions qu'existe un corps professoral unique pour les sciences humaines (géographie, économique, histoire) et préparé en ce sens par l'Université. Cela

faciliterait la gestion du personnel – ce qui n'est pas un but – et surtout cela aiderait à la cohérence des enseignements et à la progression des apprentissages en sciences humaines d'une année à l'autre. Mais aussi longtemps que des mesures de formation n'auront pas produit leurs effets, les parachutages d'amateurs en histoire seront désastreux et de même dans d'autres disciplines.

57. L'observation de Conrad Bureau («Opinion», *Contact*, Québec, Université Laval, automne 1987, p. 31) s'applique aussi à l'enseignement de l'histoire: «En somme les futurs maîtres n'apprennent plus le français: on leur apprend seulement à l'apprendre aux autres».

58. Il aurait fallu réduire l'enseignement de la philosophie. Pourtant, dans notre expérience quotidienne d'enseignement en première année d'université, nous ne distinguons pas les traces qu'ont pu laisser quatre sessions de philosophie au cégep. Ces cours sont une survivance des traditions du collège classique et manifestent particulièrement bien la sclérose des programmes collégiaux.

59. Nous avons déjà fait référence à ce projet de réforme. Voir note 7.

60. À notre point de vue, l'histoire partage ce statut avec la géographie, la biologie, la psychologie et, bien entendu, les mathématiques.

61. Au sujet de l'état du corps enseignant, voir Christian Laville, «Y a-t-il un didacticien...», *loc. cit.*

62. Micheline Dumont (*loc. cit.*) montre très bien le virage pris dans les années soixante et poursuivi depuis. Elle en tire une conclusion fort optimiste quant à la santé actuelle de l'enseignement de l'histoire. Notre point de vue est différent en ce que nous pensons qu'il y a un nouveau virage à prendre et qu'il tarde.

63. André Ségal, «Pour diffuser la culture...», *loc. cit.*, p. 50.

64. Dans un mémoire de maîtrise qu'il est occupé à terminer, Pascal Lapointe montre à quel point les historiens ont privé jusqu'ici les réalisations historiques télévisuelles de leur attention critique.

65. Nicole Gagnon et Jean Hamelin, *L'homme historien*, St-Hyacinthe, Edisem, 1979 (Méthodes des sciences humaines), p. 118.

L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités

Louis Maheu

Plantons tout d'abord le décor. De quelles disciplines parlons-nous quand nous traitons de l'enseignement postsecondaire des sciences sociales ou humaines?

La rumeur court encore: les sciences humaines ou sociales attireraient toujours une clientèle étudiante beaucoup trop nombreuse. Pour le déplorer plus souvent que de s'en réjouir, on entend encore dire ici et là qu'elles regroupent bon an mal an à elles seules, tout au cours des années 1980, plus de 40 % de la clientèle étudiante de tous les cycles d'enseignement des universités canadiennes et la moitié de celle des universités québécoises.

Les données, fortement agglomérées il est vrai, ne manquent toutefois pas pour appuyer pareille affirmation. La grande famille des sciences sociales, selon une catégorie statistique des plus globales utilisée par Statistique Canada, recouvre un univers disciplinaire particulièrement large et diversifié. On y trouve d'abord deux grands secteurs: les sciences de l'éducation et les sciences sociales proprement dites. Ces dernières incluent bien sûr des disciplines classiques des sciences sociales ou humaines: l'anthropologie, la sociologie, la

psychologie, l'économie, la science politique, le service social. Mais le secteur des sciences sociales, selon cette catégorisation statistique, n'est pas restreint à ces seules disciplines classiques. Il recouvre encore la géographie, les études régionales et de l'environnement, les études secrétariales, le droit et finalement l'administration des affaires et les études commerciales[1]. À remarquer que l'histoire comme discipline scientifique est plutôt rangée, selon ces catégories de Statistique Canada, parmi les humanités.

L'évolution récente et le poids relatif dans le système universitaire canadien et québécois de ces grands groupes de disciplines formant la famille dite des sciences sociales sont fort différenciés. Un peu partout et notamment au Québec l'évolution de la part relative de la clientèle étudiante relevant des sciences sociales ou humaines, au sens plus classique et restreint du terme, ne se compare pas par exemple, surtout au 1er cycle d'enseignement, à celle des sciences de l'administration et des études commerciales, des études régionales et de l'environnement. Du début des années 1970 (1972) jusqu'au milieu des années 1980 (1985-86), avec à peu près 11 % des effectifs, les sciences sociales au sens classique et restreint du terme[2] gardent à toutes fins pratiques la même proportion des inscriptions étudiantes totales du 1er cycle universitaire, inscriptions pondérées selon une mesure d'équivalence fondée sur le régime d'études à temps complet. Les sciences de l'administration et les études commerciales, les études régionales et de l'environnement, elles, progressent de façon substantielle, passant de 14 % à 22 % des inscriptions totales du 1er cycle d'enseignement universitaire (Conseil des universités du Québec, 1988, 69-70).

L'intérêt de parler des sciences sociales à la manière aussi globale et agglomérée de Statistique Canada n'est pas évident. Fort englobante, cette catégorie rejoint peut-être, et encore faudrait-il le démontrer, les horizons disciplinaires d'une large et généreuse réflexion épistémologique sur le destin de l'homme au sein de la modernité. Mais pour saisir l'évolution sociale, scientifique, académique de savoirs spécialisés relevant des sciences sociales au sein de nos sociétés industrielles avancées et de leur système d'enseignement, elle soulève des difficultés. Trop globale, elle risque de camoufler nombre de problèmes et d'enjeux, d'orienter la réflexion vers un ensemble de généralités qui ne feraient qu'effleurer les pratiques d'enseignement

universitaire et collégial de disciplines des sciences sociales formant une famille plus appropriée de savoirs spécialisés. Un regroupement plus pertinent de savoirs des sciences sociales permettrait au contraire de rejoindre des pratiques d'enseignement, des rapports entre disciplines, des modes d'organisation de la recherche et d'articulation de celle-ci à l'enseignement, des articulations plus concrètes et spécifiques de corpus cognitifs à la société environnante qui font davantage système. Serait alors plus clair l'impact de l'ensemble de ces activités sur la construction de l'identité et la structuration des sciences sociales au sein de notre univers académique, scientifique et sociétal.

Le regroupement de disciplines des sciences sociales ou humaines au sens le plus classique et restreint du terme évoqué ci-dessus comporte lui aussi des forces et des faiblesses. Il pousse à se rapprocher des caractéristiques institutionnelles et organisationnelles qui ont marqué le développement des sciences sociales au sein d'abord et avant tout des universités québécoises, puis plus tardivement des collèges d'enseignement général et professionnel. Réunissant des disciplines de base des sciences sociales et des disciplines qui leur sont très apparentées, le regroupement de l'anthropologie, de l'économique, de la science politique, de la sociologie, de la psychologie, du service social, des relations industrielles, de la criminologie, de la démographie et de la géographie trace une identité des sciences sociales façonnée entre autres par l'histoire de l'enseignement supérieur québécois et canadien et celle des rapports des sciences sociales avec la société environnante.

Sciences sociales au sens plus classique et restreint du terme, les disciplines identifiées n'incluent toutefois pas l'histoire. Omission qui pose problème et constitue une faiblesse notoire de ce dernier regroupement de disciplines. Qu'il n'existe pas de définition unanimement partagée, claire et sans problème des sciences sociales est bien illustré par cette absence. Au moment où le Comité de l'étude sectorielle en sciences sociales du Conseil des universités du Québec se penchait sur la composition disciplinaire du secteur dont on lui demandait d'examiner l'évolution récente et de prévoir le futur immédiat, il fut saisi de recommandations et de prises de position quelque peu contradictoires. Si certains plaidaient pour l'inclusion de l'histoire dans les sciences sociales, les autorités académiques des universités les plus anciennes et des professeurs de ces milieux universitaires prenaient

fort majoritairement la position inverse. La perspective plus ou moins heureuse ou inquiétante que l'histoire puisse appartenir aux milieux disciplinaires couverts par semblable opération de planification sectorielle compliquait singulièrement le débat. Il n'était plus possible dès lors de le restreindre aux seuls questionnements de l'épistémologie ou de la philosophie la plus moderne des sciences. La recherche d'une reconnaissance plus officielle au sein du champ académique ou la crainte d'être mal traité par une opération de planification débouchant, qui sait, sur une rationalisation sans capacité d'autocorrection, poussait les uns et les autres de diverses disciplines, ou de milieux académiques différents au sein d'une même discipline, à des prises de position difficiles à concilier au sujet de la composition disciplinaire du secteur des sciences sociales.

Les exigences d'une opération de planification située le plus près possible de sa base passent par la recherche d'une collaboration soutenue des principaux milieux universitaires visés. Elles ne sauraient commander, sur le plan plus large du développement paradigmatique et épistémologique des disciplines, de dissocier formellement l'histoire des sciences sociales. Les dimensions essentielles du projet scientifique des sciences sociales, de la vision et de la compréhension de notre univers qu'elles véhiculent, demeureront ambiguës et obscures si la contribution de l'histoire à leur lecture du social n'est pas clairement reconnue.

Aussi les développements qui suivent s'appliquent-ils à un regroupement de disciplines des sciences sociales ou des sciences humaines qui ne saurait exclure d'emblée l'histoire comme discipline scientifique. Et certaines pratiques d'enseignement, d'abord en milieu universitaire puis collégial, retiendront d'autant plus notre attention qu'elles caractériseront un grand nombre de ces disciplines. Nous dégagerons des tendances et effets structurels marquant globalement les milieux académiques des sciences sociales, y compris l'histoire même si des données plus ponctuelles relatives à cette discipline nous font défaut.

IDENTITÉ DISCIPLINAIRE UNIQUE ET HYPER-SPÉCIALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Le décor maintenant planté, il est temps alors d'identifier le principal défi qui confronte l'enseignement des sciences sociales ou humaines. En milieu universitaire comme au collégial, les sciences sociales ou humaines souffrent du mal de l'hyper-spécialisation des programmes d'enseignement par lesquels elles sont présentées et transmises aux diverses générations d'étudiants.

Nous détaillerons, dans un premier temps, cette hyper-spécialisation des programmes et pratiques d'enseignement. Puis ensuite nous évoquerons certains traits du moment actuel de l'évolution des sciences sociales au sein de l'univers académique québécois. Moment actuel dont la dynamique renforce à sa manière le repli des disciplines des sciences sociales sur elles-mêmes. Nous soulignerons au passage combien l'histoire plus longue de l'institutionnalisation des sciences sociales ou humaines dans la société et l'enseignement postsecondaire québécois fut marquée de la *disciplinarisation* des savoirs spécialisés et de leur cloisonnement les uns par rapport aux autres. Tout ceci converge alors, soutiendrons-nous, vers l'absence de toutes traditions de projet éducatif intégré mobilisant l'ensemble des sciences sociales et apte à canaliser, à la base des pratiques d'enseignement et du travail pédagogique de socialisation, leur contribution globale à la culture contemporaine.

Le diagnostic de l'hyper-spécialisation du contenu et des pratiques d'enseignement, de l'hyper-spécialisation du travail pédagogique caractérisant les sciences sociales s'impose dans la mesure où tout se passe comme si les apprentissages et les enseignements proposés à leur clientèle étudiante surexploitaient constamment une seule identité disciplinaire-professionnelle particulière. Ne nous arrêtons pas à la question trop simple finalement du nombre de cours portant un même sigle constitutifs du cheminement académique d'un étudiant régulier. L'hyper-spécialisation des programmes d'enseignement et des apprentissages pose problème en proposant une formation académique qui se nourrit d'une identité disciplinaire-professionnelle unique et exclusive laquelle parvient fort mal à traduire la riche complexité de l'humain et du social. Une sensibilité intelligente et réflexive à la complexité du social et de l'humain s'épanouira d'autant plus qu'une

formation de base en sciences sociales s'appuiera sur une franche ouverture à l'ensemble des savoirs spécialisés des sciences sociales, sur une culture contemporaine généreusement alimentée des traditions des sciences sociales et d'autres disciplines scientifiques et académiques.

Ce diagnostic de l'hyper-spécialisation de nos programmes d'enseignement universitaire et collégial ne repose pas sur un refus de toute spécialisation disciplinaire, de même qu'il ne peut être vu comme la seule vraie carence affectant nos pratiques d'enseignement. Au premier cycle universitaire notamment, il y a place pour de solides programmes d'enseignement contribuant au contrôle progressif d'une discipline, à l'appropriation d'une identité disciplinaire-professionnelle particulière. Et l'un et l'autre enrichiront une bonne formation de base en sciences sociales. Mais ces objectifs pédagogiques demeurent toutefois mal servis par l'hyper-spécialisation des programmes, du contenu, des pratiques d'enseignement et la surexploitation d'une seule identité disciplinaire-professionnelle comme voie exclusive d'appréhension de la complexité et de l'humain et du social.

Certains s'inquiètent de la faible adéquation aux enjeux-clés les plus actuels de notre société et de notre culture caractérisant à leurs yeux les matières enseignées dans les programmes de formation des sciences sociales. D'autres formulent quelques doutes au sujet de la capacité effective de nos programmes et contenus d'enseignement à bien préparer au marché du travail des sociétés industrielles complexes, à favoriser une lecture intelligente et rigoureuse de la culture d'ensembles sociétaux en profonde mutation, à former des citoyens responsables et démocratiquement exigeants.

Mais l'hyper-spécialisation des programmes et pratiques d'enseignement demeure une carence majeure. Elle compromet sérieusement, de par sa propre dynamique, une compréhension intelligente du social et de l'humain et, de par ses effets d'entraînement, elle alimente à sa manière les difficultés d'articulation de nos programmes et pratiques d'enseignement au marché du travail, à la culture, aux enjeux sociopolitiques de notre société. Un coup d'oeil porté sur l'enseignement, au milieu des années 1980, des sciences sociales à l'université et au collégial permet de cerner rapidement le problème.

On note d'abord que les règles gérant la composition des programmes d'enseignement en milieu universitaire ne favorisent pas toutes aussi généreusement l'ouverture disciplinaire, le décloisonnement des connaissances. Dans la plupart des disciplines des sciences sociales, l'ouverture théorique des programmes de formation de premier cycle universitaire à d'autres disciplines que celle identifiant un programme est nettement moins généreuse en milieu universitaire francophone qu'anglophone.

D'une discipline à l'autre, d'une institution à l'autre, des variations importantes subsistent quant à la place théorique, par exemple, des cours à option ou au choix pouvant être pris hors département et hors programme spécialisé de formation. Toute chose étant égale par ailleurs, les programmes d'enseignement des universités francophones, et des universités francophones les plus anciennes, offrent des cheminements de formation à plus faible ouverture théorique sur les disciplines connexes (Conseil des universités du Québec, 51-55).

Et qui plus est, les pratiques effectives d'apprentissage des étudiants, le degré réel d'ouverture de la formation acquise par les étudiants du baccalauréat sont en recul par rapport aux normes théoriques de l'ouverture disciplinaire des enseignements. Un échantillon des pratiques d'apprentissage d'étudiants francophones du premier cycle universitaire révèle des cheminements de formation ne rencontrant pas la norme minimale d'ouverture théorique des programmes. Une tendance tout à fait inverse caractérise cependant les étudiants de premier cycle des universités anglophones (Conseil des universités du Québec, 55-57).

Quant au programme d'enseignement de la concentration des sciences humaines du niveau collégial, on sait qu'il est l'objet d'une réforme. Déjà marqué d'un passé long et mouvementé (Gagnon, Beauchesne, 1989, 13-78), ce processus a atteint récemment la phase cruciale d'une consultation, entreprise par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, sur la base d'une proposition globale de programme lentement mise au point (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1989).

Les observateurs et analystes sont nombreux qui ont noté les multiples carences des enseignements des sciences sociales ou humai-

nes au collégial. La spécialisation hâtive de ces enseignements a été décriée. On a maintes fois déploré combien elle limitait à outrance la vision du monde et les connaissances des étudiants du collégial, combien aussi elle contribuait à maintenir un trop grand nombre de cours d'une même discipline dans les banques de cours de cette concentration, combien elle favorisait l'éparpillement et la forte hétérogénéité des cheminements de formation en sciences sociales. Elle n'est pas complètement étrangère non plus à l'absence d'une philosophie de l'enseignement des sciences sociales menant à un programme intégré de formation s'étendant à toutes ces disciplines. La concentration des sciences humaines du collégial souffre d'autres carences : programme de formation allégé par rapport à celui plus exigeant de la concentration des sciences naturelles, plus faible qualité en général de la clientèle étudiante de cette concentration (Conseil des universités du Québec, 1988, chapitre 5 ; Tremblay et Robichaud, 1987).

Une chose est certaine : la spécialisation hâtive des enseignements de sciences humaines et sociales du collégial, avec d'autres carences qu'elle alimente et qui à leur tour la sous-tendent, exige une importante réforme des enseignements de cette concentration. Les énoncés de principe et l'orientation générale graduellement dégagés dans le processus de réforme en cours, même s'ils demeurent vagues, ne semblent pas nier la contribution de ces lacunes à la trop grande diversité, à l'éclatement, à l'incohérence et à la dévaluation de la formation collégiale en sciences humaines (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1987, 5).

UNE RÉVOLUTION ACADÉMIQUE

L'histoire des sciences sociales, plusieurs l'auront souligné, est très liée au devenir contemporain de notre société, à son mouvement de modernisation, d'industrialisation, de démocratisation. On peut avancer toutefois l'hypothèse que leur cheminement le plus récent, le moment actuel de leur développement, a surtout pris la forme, selon l'expression de Reismann et Jencks (1968), d'une révolution académique. Loin d'atténuer la tendance à l'hyper-spécialisation des programmes et des pratiques d'enseignement, cette conjoncture

particulière du développement de nos milieux académiques la renforcera.

La révolution académique, c'est le moment d'un fort développement, en milieu universitaire, de la recherche et des études avancées, de même que celui d'une consolidation institutionnelle notoire du rôle professionnel spécialisé de professeur-chercheur. Actif dans l'enseignement, ce dernier devra aussi investir de plus en plus dans la recherche, l'encadrement des étudiants gradués, les activités de publication scientifique. Inscrit dans des temps socio-historiques différents selon les diverses disciplines scientifiques considérées, ce moment de leur développement est aussi celui où s'affirment de manière plus impérative les normes gérant l'insertion et l'appartenance professionnelles. Non seulement les professeurs-chercheurs ont-ils acquis la permanence d'emploi mais ils subissent une homogénéisation des propriétés et attributs leur conférant compétence et autorité scientifiques. La possession du doctorat se généralise, les normes du maintien et de l'avancement en poste se précisent et s'impose l'obligation de publier, d'ajouter aux connaissances par les activités de recherche.

Le bilan dressé par le Comité de l'étude sectorielle en sciences sociales du Conseil des universités relève, à la fin des années 1970 et dans la première partie des années 1980, certains traits de cette conjoncture de révolution académique pour les sciences sociales québécoises en milieu universitaire tant francophone qu'anglophone. Le milieu francophone manifeste ainsi une trajectoire de développement qui a caractérisé d'abord le milieu universitaire québécois anglophone à cause surtout des traditions affirmées à l'Université McGill.

Le bilan dressé par notre Comité donne les preuves détaillées de pareil développement. Au niveau par exemple des sommes accumulées pour la recherche fondamentale libre, pendant la première moitié des années 1980, le rendement de nos milieux académiques déborde globalement celui de milieux analogues au sein du système universitaire ontarien. Pour la même période, le taux de participation des chercheurs québécois à des programmes de subvention libre et fondamentale dépasse, dans plusieurs (7 sur 10) disciplines des sciences sociales, celui qui caractérise les chercheurs ontariens ; notre taux de réussite à ces programmes est équivalent à celui des universitaires ontariens. Dans l'ensemble, le taux de participation et de réussite des

chercheurs des sciences sociales aux programmes de subvention de recherche surtout fédéraux dépasse celui de nos confrères québécois des sciences naturelles.

Pour toutes les disciplines des sciences sociales, la subvention moyenne per capita à la recherche des chercheurs québécois de tous les départements universitaires est, entre 1980 et 1985, plus importante que celle des collègues ontariens des mêmes disciplines appartenant aux seuls départements offrant aussi un programme de doctorat. La proportion des professeurs actifs en recherche au sein de nos institutions, de 15 % à 25 % selon les disciplines, est légèrement supérieure à celle qui caractérise les sciences sociales américaines où cette proportion est en général de 10 % à 20 % des effectifs professoraux globaux.

La proportion des professeurs des sciences sociales québécoises détenant un diplôme de doctorat a considérablement augmenté au cours des dernières années. Elle atteint, au milieu des années 1980, 75 % du corps professoral. Cette proportion dépasse alors la proportion moyenne des détenteurs de doctorat des universités québécoises, laquelle pour toutes les disciplines se situe au même moment à 66 % de l'effectif professoral. De plus, les activités de publications scientifiques des milieux disciplinaires des sciences sociales québécoises débordent en nombre, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, la moyenne canadienne pour les mêmes milieux disciplinaires. Et dans les milieux disciplinaires où ce n'est pas le cas, la production des chercheurs québécois se situe régulièrement tout près de la moyenne canadienne avec, chaque fois, des départements québécois qui la dépassent et se placent au tout premier rang quant au nombre de publications dans leur propre discipline.

On note encore, au sujet cette fois des diplômes conférés dans les diverses disciplines des sciences sociales québécoises, un rétrécissement de 1975 à 1985 des écarts qui caractérisaient leur rendement par rapport à celui de milieux académiques homologues du système universitaire ontarien. Les universités ontariennes, en nombre absolu et en proportion de la production nationale des diplômés, occupent encore dans les sciences sociales une place nettement privilégiée. La production québécoise tend cependant à augmenter systématiquement aux cycles supérieurs de la formation, et notamment au niveau

du doctorat (Conseil des universités du Québec, 1988, 98-110 et annexes correspondantes).

Tout se passe comme si notre développement récent comportait une très forte dimension de révolution académique. Révolution académique qui a grandement mobilisé surtout le corps professoral de nos diverses disciplines au sein des universités québécoises. Le rôle professionnel spécialisé du professeur-chercheur s'est profondément ancré au sein de nos divers départements et institutions relevant des sciences sociales ou humaines.

Pareil développement, en rien négligeable à l'échelle canadienne, maintenait, voire renforçait, sur le plan des pratiques d'enseignement et du travail pédagogique, l'hyper-spécialisation des programmes d'enseignement. Les savoirs produits par les sciences sociales, chez nous comme ailleurs, se sont de plus en plus identifiés à des disciplines nettement découpées. Le mouvement de *disciplinarisation* des savoirs n'est pas spécifique d'ailleurs aux seules sciences sociales. Mais nos pratiques d'enseignement, le travail pédagogique que nous produisons, sont, eux, plus spécialisés et cloisonnés d'une discipline à l'autre que ce que nous observons à ce sujet tout au moins dans l'ensemble de l'Amérique du Nord.

La conviction s'est-elle ancrée chez plusieurs que la réussite de la révolution académique est précisément due à nos manières de faire en matière d'enseignement, partant à l'accentuation de la spécialisation des contenus de l'enseignement, des pratiques et du travail pédagogique? Les composantes structurelles et normatives d'une révolution académique entraînent indéniablement une spécialisation, même une hyper-spécialisation des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Sans contrepoids approprié, cette tendance confine ultimement les activités académiques et scientifiques de production et de transmission des connaissances au repli non seulement sur le milieu académique mais encore sur la discipline.

Tout porte à relier l'hyper-spécialisation des contenus et des pratiques d'enseignement et le repli sur soi des milieux académiques et disciplinaires : ils s'interfécondent l'une l'autre. Pour les sciences sociales ou humaines, notamment les sciences sociales ou humaines québécoises, la conjoncture à cet égard serait des plus problématiques. La révolution académique n'est pas le seul facteur apte à inciter les

milieux académiques et disciplinaires au repli sur soi. Une image publique négative, une position faible et minoritaire dans le modèle culturel dominant la société peuvent aussi pousser les sciences sociales dans une position de repli.

Après avoir été une pièce centrale et hautement prisée du modèle culturel dominant la modernisation du Québec de la fin des années 1950 jusqu'à pratiquement la fin des années 1970, les sciences sociales québécoises sont maintenant confrontées à une image publique nettement plus négative. Remise en cause certes nouvelle pour l'ensemble de nos disciplines et pour notre milieu académique et peut-être avons-nous du mal à nous y faire.

Des facteurs structurels généraux affectant les sociétés industrielles avancées ont contribué à la remise en cause des savoirs, notamment des savoirs des sciences sociales. Les interrogations profondes sur le sens et la qualité du progrès et de la modernité, la remise en cause de certaines formes de rationalisation, la contestation des modèles culturels dominants et des grands modes de connaissances les sous-tendant, la recherche de voies globales de changement moins centrées sur le volontarisme étatique, les rapports conflictuels de sexe et de minoritaires à majoritaires, les formes plus agressives de technologies appliquées à la matière aussi bien qu'au social, y furent certes pour quelque chose. Et des facteurs plus locaux et particuliers sont venus compliquer sérieusement ce portrait. Ne peuvent être négligés, parmi ces derniers, la place plus centrale de l'entrepreneurship et de l'accumulation économiques dans le développement national québécois, la valorisation des filières de formation et des modes de rationalisation fondés sur les sciences naturelles et la technologie, l'impact sur les structures sociopolitiques locales des problèmes financiers des États contemporains et de la redéfinition sociale de leur rôle, la désarticulation entre des spécialisations tournées vers l'application immédiate des savoirs et les connaissances plus fondamentales beaucoup moins en demande que les premières. Tous ces facteurs ont alors convergé vers une certaine distanciation peu visible antérieurement entre les sciences sociales et la société environnante, entre ces connaissances spécialisées et les projets sociopolitiques de la collectivité.

Il est moins utile de nous attarder sur l'analyse approfondie de ces facteurs de remise en cause des savoirs spécialisés que d'identifier, de travailler à produire, la voie de sortie de cette crise, de cette

dévalorisation des sciences sociales. C'est en maintenant bien vivantes les traditions d'un profond enracinement des sciences sociales d'ici dans la société environnante que seront jetées les bases de défis nouveaux à relever. Des défis aptes à renouveler l'identité des sciences sociales, à les orienter vers une définition ravivée d'elles-mêmes. Retraduits dans des pratiques, des contenus, des programmes d'enseignement, ces défis ne devraient pas emprunter la voie de l'hyperspécialisation actuelle des programmes de formation et encore mois celle de son renforcement.

Notons au passage qu'au moment où les sciences sociales étaient aux premières loges du modèle culturel dominant la société québécoise, elles étaient déjà en proie à un mouvement de *disciplinarisation* qui ne fera que s'amplifier. Plusieurs ont souligné et parfois décrit dans le menu détail les principales fonctions assumées par les sciences sociales dans le Québec de la Révolution tranquille et des années qui ont suivi. Bien que leur apport fut certes inégal, ce trait ne devant point être oublié, les diverses disciplines des sciences sociales ont oeuvré à la modernisation de la société québécoise, modernisation de ses principaux appareils et institutions économiques, politiques, sociaux, culturels, symboliques. Elles ont fondé aussi une certaine recherche du progrès et de l'égalitarisme social. Elles ont contribué à construire la société ou, comme diront certains, la nation québécoise. Contrairement à leur penchant problématique, bien visible ailleurs selon certains, envers un relativisme à tout crin (Bloom, 1987), les sciences sociales pratiquées ici au Québec ont fréquemment entonné le clairon du *que faire*. Volontarisme social qui ne s'adressait pas qu'aux structures sociopolitiques les plus élevées de la collectivité, qu'à la construction d'un État national, qu'à la mobilisation d'élites aptes à porter un projet collectif. Le volontarisme des sciences sociales cherchait aussi ses interlocuteurs dans les structures sociales moins centrales, situées au bas de l'édifice social, au sein de groupes sociaux en butte à des inégalités, des statuts sociaux de minoritaires (Juteau, Maheu, 1989).

Ces moments forts de l'institutionnalisation des sciences sociales ont constitué la scène où s'est graduellement déployée la sur-spécialisation disciplinaire des contenus et des pratiques d'enseignement. Le foisonnement de savoirs spécialisés se démarquant progressivement les uns des autres enclenchera le mouvement, devenu plus fort

au Québec francophone qu'ailleurs, de *disciplinarisation* et de cloisonnement des corpus cognitifs des sciences sociales. On n'aurait aucun mal à établir combien la trajectoire de l'hyper-spécialisation des contenus et des pratiques d'enseignement, de *disciplinarisation* du travail pédagogique prend racine dans ces moments d'institutionnalisation des sciences sociales en milieu académique québécois. Avec l'institutionnalisation croissante des sciences sociales croît aussi l'hyper-spécialisation des programmes et contenus d'enseignement que ces dernières fécondent.

L'URGENCE D'UN NOUVEAU PROJET ÉDUCATIF

Tant et si bien que l'enracinement social des savoirs spécialisés des sciences sociales et les moments forts de leur institutionnalisation dans la société et l'université québécoises n'ont aucunement emprunté le véhicule d'un projet éducatif intégré et global mobilisant l'ensemble des sciences sociales et destiné principalement à l'importante clientèle du postsecondaire québécois et par là à une fraction non négligeable de l'homme cultivé et du citoyen contemporains. Les sciences sociales ont marqué la culture québécoise, mais cette influence n'a pas pris la forme d'un travail de socialisation, un travail pédagogique qui, à la base même des cheminements et des contenus d'enseignement et d'apprentissage, les aurait fait intervenir collectivement et de manière concertée. Si le temps est venu de renouer encore plus vigoureusement avec les traditions d'enracinement des sciences sociales dans la société environnante, est venu aussi le moment de proposer aux milieux disciplinaires des sciences sociales un défi d'une autre nature.

Fortes des acquis de leur institutionnalisation en milieu universitaire et des apports de leur développement récent qui a pris la forme d'une révolution académique, les sciences sociales pourraient concevoir le projet d'une contribution supplémentaire à la culture contemporaine de notre société industrielle avancée. Leurs programmes d'enseignement au sein du réseau postsecondaire québécois pourraient être le foyer d'un projet éducatif mettant en évidence les questionnements et les apports cognitifs par lesquels les sciences sociales enrichissent et intègrent tout à la fois une culture contemporaine bien adaptée aux enjeux de notre société. Un tel projet éducatif les mettrait toutes à contribution et exigerait même une gestion contrôlée, soi-

gnée, la mieux conçue et planifiée possible de leur mise en commun. Une gestion de leur articulation fondée sur une conception largement partagée non seulement des finalités les plus nobles et exigeantes de l'enseignement mais encore des composantes les plus déterminantes et engageantes de la culture contemporaine façonnant notre devenir sociétal. L'enseignement des sciences sociales, tant en milieu universitaire que collégial, serait alors revu quant à ses orientations fondamentales et ses principaux objectifs. Et les sciences sociales pourraient et devraient mieux orchestrer leur présence plus générale, hors de leurs milieux disciplinaires propres, dans l'ensemble de l'enseignement postsecondaire. Elles pourraient et devraient, par exemple, réclamer une contribution précise aux enseignements fondamentaux et obligatoires destinés à tous les étudiants du collégial. Ces derniers se verraient ainsi offrir une voie supplémentaire et prometteuse d'accès à la culture contemporaine.

Pareil projet éducatif n'est pas une panacée pour toutes les difficultés du passé le plus récent ni une voie académique destinée à dominer et rendre illégitime toute autre pratique académique et pédagogique complétant la panoplie des programmes de formation universitaires. Qu'il puisse renouveler l'identité des sciences sociales, qu'il ravive leur enracinement social, qu'il les dote d'une pertinence encore plus actuelle, ne paraît pas un espoir sans fondement. Ce projet serait dès lors d'un appui potentiel non négligeable pour contrer et l'image publique négative et la dévalorisation de disciplines des sciences sociales. Global et intégré, concerté et planifié, cohérent et compréhensif, ce projet éducatif élargirait et enrichirait les rapports entre sciences sociales et culture contemporaine. Il ne saurait prétendre, bien entendu, réduire l'horizon cognitif de cette dernière aux seules sciences sociales. C'est d'ailleurs sur ce terrain d'une culture contemporaine riche, complexe et en constant renouvellement que les sciences sociales découvrent et comprennent la nécessité et le sens de leur ouverture à d'autres branches du savoir. Leur projet éducatif gagnera alors à compter avec une sensibilité et une ouverture certaines envers d'autres domaines des connaissances.

Comment nous donner collectivement les moyens d'un tel projet ? Sujet intarissable qui pourrait nous retenir fort longuement. L'essentiel cependant ne doit pas être perdu de vue. Il faut tout d'abord dégager un leadership académique et aussi politique en milieu universitaire

puis collégial de l'appareil d'enseignement québécois. Leadership académique et politique en mesure d'alimenter les débats qui s'imposent, de susciter les prises de conscience, de canaliser la volonté d'agir autour d'objectifs académiques et pédagogiques pertinents, prometteurs quant aux exigences d'une lecture appropriée du devenir de notre société et porteurs d'un projet éducatif global et intégré des sciences sociales.

Il faut encore trouver et structurer les foyers de regroupement et de concertation au sein desquels des débats seraient tenus et des volontés d'agir, suscitées, mobilisées et planifiées. De manière plus aiguë en milieu universitaire qu'au collégial, dans ce dernier milieu en particulier le passé récent est plus prometteur, mais aussi entre ces deux ordres d'enseignement manquent les foyers de concertation tant des institutions que des personnels spécialisés de l'enseignement. Aussi faut-il encourager les toujours timides efforts de concertation, de décloisonnement qui voient le jour soit dans le champ des associations scientifiques, soit dans celui des instances inter-institutionnelles et des conseils consultatifs de chaque réseau.

Et puis, à cette étape-ci d'un processus qui risque d'être plus long que court, il ne faut point négliger les facteurs d'ordre plus structurel et systémique, d'ordre sociétal, qui contribuent à perpétuer l'image négative et la dévalorisation des sciences sociales. Si celles-ci, de par les traditions académiques et sociales qui les caractérisent, peuvent être à l'origine tant des problèmes que des solutions, elles ne peuvent à elles seules ni expliquer cet état de crise ni en produire les voies de sortie. Des moyens d'action logeant ailleurs leur échappent.

Ce n'est point une raison pour ne rien faire. Se tourner vers l'action, exploiter ses moyens d'intervention en fonction d'objectifs et de facteurs à propos desquels on peut agir demeure tout à fait capital. Pas plus que ce n'est une raison pour détourner le regard de ces milieux disciplinaires, la conscience vive de ceux qui y oeuvrent, des problèmes sociaux plus globaux, des mutations sociales qui mettent en crise, il est vrai, des savoirs spécialisés et leur mode de production. Mais qui leur ouvrent aussi des possibles. Leur regard et leur conscience ne doivent pas non plus être détournés d'une juste perception de ce que leurs problèmes doivent aux traditions scolaires, aux effets de système d'enseignement qui compromettent les projets éducatifs qui

se déploient en milieu universitaire. Si l'articulation entre le cégep et l'université pose problème, que dire de l'impact des traditions et des filières de formation du secondaire qui dirige vers les sciences sociales ou humaines une population étudiante surtout déclassée et déjà marginalisée eu égard aux savoirs et connaissances les plus valorisés du modèle culturel dominant la société québécoise actuelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1987)?

Réduits à l'essentiel, ces moyens de nous donner un projet éducatif global et intégré des sciences sociales dans le Québec d'aujourd'hui révèlent d'entrée de jeu l'ampleur du défi. Ces préoccupations et finalités très générales d'action et d'intervention ne sauraient, à propos de l'enseignement postsecondaire québécois des sciences sociales, faire oublier cependant les urgences du temps présent. Dans les deux ordres d'enseignement, l'universitaire et le collégial, sont en ce moment même mis à débat des projets de réforme et des propositions d'action et d'intervention touchant les programmes d'enseignement, puis plus globalement l'ensemble des activités académiques et scientifiques. Il est à souhaiter que ces milieux disciplinaires des sciences sociales soient à hauteur de conscience et d'intelligence des défis à relever et des choix à faire.

NOTES

1. Voir à ce sujet le catalogue 81-204 de Statistique Canada, *Universités: inscriptions et grades décernés* à compter de 1980-81 et Venne *et al.* (1987, partie 2).
2. Les sciences sociales ou humaines regroupent dans ce cas les disciplines suivantes: l'anthropologie, l'économique, la science politique, la sociologie, la psychologie, le service social, les relations industrielles, la criminologie, la démographie et la géographie.

BIBLIOGRAPHIE

Bloom, A., *L'âme désarmée*, Montréal, Guérin, 1987.

Conseil des universités du Québec, *Étude sectorielle en sciences sociales: rapport préliminaire*, Québec, Conseil des universités, 1988.

Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.

Gagnon, N. et C. Beauchesne, *Le programme de sciences humaines au collégial: perspectives critiques*, Québec, Département de sociologie, Université Laval, 1989.

Juteau, D. et L. Maheu, «Introduction: Sociology and Sociologists in Francophone Quebec: Science and Politics», *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 26, nº 3, 1989.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *Le programme révisé de sciences humaines du collégial*, document de consultation, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *La révision de la concentration en sciences humaines au collégial: les orientations ministérielles*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1987.

Riesmann, D. et C. Jecnks, *The Academic Revolution*, New York, Doubleday, 1968.

Statistique Canada, 1980-81, *Universités: inscriptions et grades décernés*, Catalogue numéro 81-204: 1980-81 et années suivantes.

Tremblay, L. et J.-M. Robichaud, *Liaison collège-université, document de travail*, Québec, Conseil des universités, annexe au chapitre 5 du rapport préliminaire du Comité de l'étude sectorielle en sciences sociales du Conseil des universités du Québec, 1987.

Venne, S., F. Descaries-Bélanger et L. Maheu, *Évolution des grades universitaires au Québec et dans les provinces canadiennes de 1972 à 1983; dossier statistique sur les inscriptions dans les universités québécoises et canadiennes, 1972-73 à 1982-83*, Québec, Conseil de la science et de la technologie, 1987.

Sur la sclérose de l'enseignement des sciences

Pierre-Léon Trempe

À travers la petite histoire d'un individu, c'est parfois tout un pan de notre histoire collective que l'on découvre...

LA FIN D'UN LONG HIVER

Je me souviens. C'était en 1955. Il avait bien une dizaine d'années à l'époque où l'événement s'est produit.

Un beau lundi matin, après la prière, son professeur de quatrième année, un certain monsieur Baillard, les tempes grises depuis quelques années déjà, dépose, bien en vue sur son bureau juché sur la tribune à l'avant de la classe, un montage assez inusité : un bouchon de liège, une pile, quelques bouts de broche et de fil électrique, le tout monté sur une petite pièce de bois... Constatant sans doute à leur regard interrogateur l'intérêt qu'il vient de susciter chez ses élèves, il ajoute seulement : « Si vous êtes bien sages, je vous en parlerai au cours de la journée. » Leçon de catéchisme, puis d'arithmétique, la récréation,

puis la dictée, la leçon de grammaire et enfin, peu de temps avant de quitter pour le repas du midi, la révélation !

Au cours de la fin de semaine, son titulaire avait confectionné un petit « moteur électrique » ! Son imagination, sur le champ et pour très longtemps, fut piquée : il suffit qu'un courant électrique circule dans un bobinage pour produire de l'aimantation !... C'était là la clé qui lui manquait pour enfin construire le télégraphe dont lui avait si souvent parlé son père. L'occasion aussi d'épater ce dernier en confectionnant lui-même un petit moteur électrique, puis un écouteur, un galvanomètre... La porte de la physique – et de là, des sciences en général – pour lui, venait de s'entrouvrir...

Mais l'intermède excitant créé par monsieur Baillard n'allait pas se renouveler. À l'école, les « connaissances usuelles » essentiellement livresques du niveau primaire allaient être suivies, en huitième année, par des pages d'un manuel de botanique à mémoriser ; en dixième, par des leçons de biologie récitées par un professeur répétant sans doute pour la énième fois son exposé : en conséquence, une nomenclature, des définitions, descriptions, listes de caractéristiques qu'il faudra mémoriser. En onzième et douzième années, ce sera légèrement différent. Les sérieux exposés en physique et en chimie déboucheront sur des « formules ». Les problèmes types résolus au tableau seront dans chaque cas suivis de plusieurs autres qu'il faudra soi-même compléter sur place ou en devoir à la maison. Pour notre jeune, de 16-18 ans maintenant, les mathématiques venaient de faire leur apparition en sciences ! Et son professeur, un certain « frère Jean » (FÉC), allait entreprendre la laborieuse tâche de domestiquer son imagination débridée et sa curiosité insatiable.

C'est alors qu'il commença à percevoir, mais d'une façon encore sourde et confuse – comme les tout premiers symptômes d'une nausée qui se prépare – l'existence de deux univers au regard de la science : celui qu'il nommera, bien des années plus tard, de la « science scolaire » et celui de la science proprement dite... L'univers aseptisé de la « science scolaire », avec sa nourriture en comprimés, ses succédanés « insipides, inodores, incolores », comportant tout juste les nutriments nécessaires à la survie... dans le monde scolaire ; structure exsangue constituée de nomenclatures, définitions, descriptions, règles, formules, techniques... nécessaires à la réussite d'un examen. Et l'univers vivant de la science, avec sa conquête d'un savoir, sinueuse,

parsemée d'embûches, d'impasses, ses problèmes qui défient l'imagination, ses outils nés du besoin, ses percées occasionnelles qui découvrent de nouveaux horizons, ses remises en question bouleversantes, ses débats passionnés, ses victoires éphémères, ses échecs féconds...

Il était pourtant fasciné par la magie des formules, par la puissance des raisonnements mathématiques. Il pénétrait dans un monde jusque-là inconnu ; il allait s'initier à coups de labeur à son langage. Le défi était de taille, mais il en eut fallu bien davantage pour le dissuader de s'engager dans un bac en physique... Ce qu'il fit. Mais au prix d'un déracinement ! Insidieusement, il devait délaisser la beauté, l'enchantement, le plaisir sensuel du contact avec la réalité qu'on goûte, qu'on touche, qu'on façonne, qui nous résiste ; pour une autre réalité, cérébrale celle-là, dépouillée, formalisée, apprêtée, qu'on tente d'apprivoiser entre deux examens, qu'on doit au risque d'être éliminé ingurgiter à forte dose, sans compter tous ses labos prescrits qu'il faut exécuter et rendre dans un rapport qui ne servira qu'à mettre une note, ses séances de problèmes aussi arides qu'interminables, etc. Tout un investissement consenti ; jusqu'à la nausée...

VINT UN CERTAIN PRINTEMPS

Un jour, au début de la quatrième année de son bac, son ancien titulaire de dixième année (qui incidemment lui avait fait découvrir la beauté de la géométrie et de l'algèbre), devenu entre-temps directeur général de sa commission scolaire, lui offre une tâche à temps partiel d'enseignement de la physique. « Tu as souvent manifesté ton mécontentement à l'égard des cours de sciences et tu m'as semblé avoir quelques idées sur ce que pourrait être cet enseignement, alors je t'offre une occasion de faire tes preuves... » Notre jeune homme ne peut refuser l'offre.

L'année universitaire n'est pas sitôt terminée qu'on lui offre un poste d'enseignant régulier ! En 1967, l'effet conjugué du *baby boom* et du rapport Parent avait commencé au secondaire à faire son oeuvre : on manquait littéralement d'enseignants pour assumer l'augmentation sans précédent de la population étudiante, au point qu'on dut solliciter des candidatures. Les « spécialistes » sans formation préalable en ensei-

gnement envahissent alors l'école québécoise... Ce qui aura notamment pour effet d'enrichir le contenu des programmes, mais également, au détriment d'une formation générale des élèves, de renforcer le cloisonnement des matières et d'alourdir le poids déjà important des connaissances à acquérir.

Il s'engage donc à fond dans l'enseignement de la physique au secondaire : les projets d'activités d'enseignement, stimulés par quelques intuitions qu'il traînait depuis longtemps, fusent de toute part. L'imagination, la curiosité reprennent leur envol. Les quatre années qui vont suivre seront fructueuses : la découverte d'une connivence avec les élèves pour renouveler l'enseignement, le plaisir de monter à leur intention des expériences simples, sans matériel sophistiqué, le plaisir de voir des élèves pousser au-delà certaines expériences pour répondre à leur propre questionnement, le plaisir délinquant d'aller à contre-courant en incitant l'élève à « faire » de la physique, le plaisir de voir édité le manuscrit peu orthodoxe rédigé à l'intention de ses élèves, celui encore d'avoir la responsabilité, et le budget, de concevoir et monter des classes-laboratoire...

À la fin des années 1960, dans la foulée du rapport Parent, l'école secondaire, à coups de millions, cède la place à la polyvalente. L'époque est à la révolution... « tranquille » : démocratisation, « Maîtres chez nous », l'élève doit dorénavant « apprendre à apprendre », l'école doit devenir « active »... Les nouveaux programmes de sciences vont insister sur l'apprentissage des principaux concepts scientifiques, le travail en laboratoire, le développement d'habiletés scientifiques chez les jeunes. Un vent de renouveau souffle sur l'enseignement des sciences. Les PSSC, CHEM, BSCS... américains à peine traduits inondent le Québec. Les profs en place doivent se « recycler ».

Notre jeune homme n'y fait pas exception. « Bientôt un diplôme en enseignement sera exigé, lui confie son ancien titulaire devenu directeur général, tu devrais donc y songer... » L'École normale ayant été emportée par le rapport Parent, la formation des maîtres relève dorénavant de l'université. Il retourne donc à l'université et s'inscrit à temps partiel au « diplôme de l'École normale supérieure » ! Deux surprises l'attendent. Les classes sont bondées d'enseignants qui comme lui viennent chercher un premier diplôme de psychopédagogie ! Par ailleurs, pour satisfaire aux exigences, un rythme de travail normal et somme toute assez détendu convient amplement !... Il est

néanmoins sensibilisé par certaines lectures à la diversité des courants de pensée qui prévalent en éducation... Pour l'université, cette nouvelle clientèle représente un revenu substantiel, sans être pour autant très onéreuse. On ouvre toutes grandes les portes. Pour couper davantage les coûts, on intègre le perfectionnement à la formation. La clientèle est très hétérogène. La sélection est (et restera!) minimale, tant à l'entrée que par la suite: les échecs seront malvenus, les notes élevées... Tant et si bien que malgré la baisse radicale au fil des ans de la demande de nouveaux enseignants – l'augmentation du chômage chez les jeunes aidant, bien sûr – l'achalandage dans ce secteur à l'université demeurera élevé...

Poursuivant toujours son enseignement au secondaire et alors qu'il est au plus fort de la production du manuscrit destiné à ses élèves, il apprend que moyennant le dépôt et l'acceptation d'un mémoire prédoctoral, il lui serait possible d'entreprendre un doctorat! Ayant pris goût à la recherche, sans tarder il s'inscrit. Ce sera pour lui l'occasion d'approfondir certaines questions qui l'habitent depuis plusieurs années: sur la méthode scientifique, et plus globalement, sur le processus de connaissance.

À la même époque, une commission scolaire, à titre de projet pilote et dans la lignée des recommandations du rapport Parent, avait entrepris depuis quelques années déjà l'enseignement des sciences dans toutes ses écoles primaires. Cette entreprise, amorcée avant la parution en 1970 du «programme cadre des sciences de la nature», allait permettre dès 1973 à un premier contingent d'élèves d'achever en entier le programme couvrant les six années du primaire. Or, ce programme avait ceci de particulier qu'il mettait l'accent non plus comme auparavant sur l'acquisition de connaissances livresques mais sur l'acquisition de quelques notions fondamentales et surtout, marquant là un tournant, sur le développement de quelques habiletés «scientifiques». L'occasion était donc belle de voir si un enseignement destiné à améliorer de telles habiletés rendait les élèves plus aptes à connaître par eux-mêmes les phénomènes naturels. Vu ses intérêts dans le domaine, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) le charge d'étudier la question. Une fois complétée, l'étude le mènera à une conclusion qui lui parut à prime abord assez déconcertante: aucune différence significative par rapport au groupe témoin[1]! N'ayant pas été en mesure de suivre de près la pédagogie effectivement

employée, ni la teneur exacte du « message global » livré tout au long des années de formation de ces élèves, notre jeune chercheur ne put que soupçonner l'influence de ces facteurs pour expliquer ce piètre résultat. Cet échec relatif le rendit dès lors plus sensible à l'écart possible pouvant exister entre les intentions et les réalisations, de même qu'entre le récit par les principaux intéressés des gestes posés et les gestes effectivement posés, du moins tels qu'ils peuvent apparaître à un observateur externe attentif à certaines manifestations. L'expérience acquise lui servira quelques années plus tard...

Entre-temps, alors qu'il oeuvre depuis peu au niveau universitaire à la formation des maîtres, le MÉQ lui demande en même temps qu'à son collègue de Laval, Jacques Désautels, de concevoir un nouveau programme de physique pour le secondaire. Ce sera pour eux l'occasion d'introduire de nouvelles idées : programme de voie moyenne, offert à ceux qui ne se destinent pas spécifiquement à la science, une formation de base intégrant science et technologie, accent mis sur l'acquisition de repères intégrateurs transdisciplinaires et sur le développement d'habiletés et d'attitudes « scientifiques », élargissement des domaines traditionnellement couverts, recours aux spécificités du milieu comme support (prétexte) à l'apprentissage, mini-recherches en laboratoire faisant usage de matériel maison, réalisation de projets d'application concrète des apprentissages... Lors d'un colloque réunissant des conseillers pédagogiques des quatre coins du Québec, ce projet de programme donnera lieu à un débat assez acerbe entre quelques enthousiastes fervents d'un renouveau et une majorité, beaucoup plus conservatrice, qui voyait là une dilution qui allait éventuellement entraîner une baisse de la qualité de la formation... Néanmoins, cinq à six années plus tard, après avoir été remanié par différents comités, le projet refera surface sous la forme mitigée d'un nouveau programme de physique... qui cependant ne parviendra pas à s'imposer : trop vivement contesté par les enseignants. On lui reprochera sa faible teneur en « théorie » (contenu de connaissances ou développement d'habiletés), son caractère jugé trop « qualitatif » (peu de formules), la place importante qu'il réserve à la « manipulation » (à la recherche empirique et à la réalisation d'applications concrètes), son ouverture à des domaines non traditionnels, son incapacité à satisfaire à certaines exigences du cégep...

UN AUTOMNE TROP PRÉCOCE

Au début des années 1980, l'occasion lui est donnée de partager en tant qu'observateur-participant le quotidien de l'enseignement des sciences dans une polyvalente. Le Conseil des sciences du Canada, dans le cadre d'une étude pancanadienne sur l'enseignement des sciences, lui demande en effet de réaliser une étude de cas visant à décrire comment pouvait se vivre l'enseignement des sciences dans une polyvalente du Québec. Après une bonne centaine d'heures (échelonnées sur quelques mois) d'immersion intensive dans les différentes classes de sciences, une conclusion lui paraît s'imposer : « En considérant l'ensemble des faits recueillis à la lumière du modèle théorique retenu, on peut raisonnablement conclure que les élèves et les enseignants qui ont été la cible de cette étude de cas vivent dans un état d'aliénation[2,3]. »

Lavoisier, pseudonyme attribué à cette étude de cas, brossait malgré toute sa réserve un tableau pour le moins sombre de la situation ! Exact pourtant aux dires des enseignants concernés ; réaliste, selon bon nombre d'autres (notamment des enseignants et conseillers pédagogiques oeuvrant dans d'autres polyvalentes). D'aucuns se sont cependant demandé s'il ne s'agissait pas là de cas particuliers, de cas isolés. D'autres y ont plutôt soupçonné l'effet de la grille d'analyse adoptée... Aliénation ou pas, le constat donnait malgré tout sérieusement à réfléchir. Et si l'enseignement des sciences était si mal en point, il fallait le cas échéant tenter d'en identifier des causes et de là, des points d'ancrage pour l'action éventuelle. D'autres études de cas furent donc demandées ; cette fois par le MÉQ.

> Il s'agira plus précisément de tenter de comprendre de l'intérieur la situation dans laquelle se trouve l'enseignement des sciences, en accordant une attention toute particulière a) à la forme sous laquelle se présente la discipline enseignée, b) à la nature du message scientifique véhiculé, c) à l'orientation pédagogique adoptée et d) à la façon selon laquelle les divers acteurs vivent leur contexte institutionnel. Et ce, verticalement, dans l'enseignement des sciences aux différents échelons scolaires et, horizontalement, mais à un moindre degré bien sûr, dans l'enseignement des autres disciplines[4].

Conclusions des six nouvelles études de cas qui furent réalisées, cette fois, avec une équipe et tant au primaire qu'au secondaire[5] :

H.1 La science enseignée à l'école est avant tout une « matière scolaire », c'est-à-dire un produit de l'institution scolaire, caractérisé par des traits non seulement qu'elle partage avec les autres disciplines enseignées, mais qui souvent vont à l'encontre de ses exigences en tant que science. Ces traits étant son contenu livresque, fragmenté et linéairement programmé, principalement constitué et structuré en vue de faciliter l'organisation et l'évaluation ; ses exercices répétitifs, stéréotypés et souvent stériles, conçus d'abord pour accroître la performance à l'évaluation ; une évaluation enfin, fortement dépourvue de substance et de liens relativement aux interrogations de la vie courante, ne visant avant tout qu'à satisfaire des impératifs de contrôle du comportement, de classification et de sélection des élèves, et de fonctionnement bureaucratique.

H.2 À l'école prévaut une conception particulière de la science, qui se distingue passablement d'une conception « contemporaine » de cette dernière. Cette conception concerne les points suivants, et pour chacun d'eux, elle se présente comme suit :

1. *le statut d'un énoncé* : la validité d'un énoncé repose avant tout sur une autorité en la matière ; et non sur des faits reconnus, à l'intérieur d'un cadre théorique également reconnu.

2. *le statut de la certitude et de la vérification* : une question est considérée comme réglée si des faits d'observation viennent étayer la position adoptée ; et non que, sachant qu'aucune question ne peut être définitivement réglée, il est néanmoins possible d'adopter une position jugée commode en l'absence de solides arguments contraires.

3. *la place et la nature de l'observation* : l'observation est le geste premier d'une démarche qui se veut scientifique et elle consiste à regarder attentivement l'événement ou l'objet en question ; et non pas une opération issue d'un questionnement préalable et orientée par des attentes (hypothèses), qui consiste finalement à comparer les implications de ces attentes avec les indices qu'on peut recueillir.

4. *le statut de la connaissance* : la Nature est considérée comme une réalité indépendante qui s'offre directement à la connaissance, une réalité ayant ses propres lois, qu'il suffit de dévoiler ; et non comme une construction de l'esprit qui donne en définitive un sens à nos perceptions, et que ses dites lois ne sont postulées, finalement, que pour rendre compte de régularités dans ces perceptions et mieux diriger l'action.

5. *la nature de l'expérience* : l'expérience consiste à reproduire un phénomène pour voir par soi-même comment se comporte le phénomène en question ; et non à reproduire un phénomène dans des con-

ditions bien précises pour voir si tout se passe comme prévu par l'hypothèse.

6. *la nature de l'étude scientifique* : l'étude scientifique consiste à considérer une question avec des moyens sophistiqués pour en arriver à une réponse sûre ; et non pas le fait de traduire une question en termes d'observations afin d'être en mesure de fonder sur des faits éprouvés une certaine réponse.

7. *le statut de la preuve* : le doute doit être éliminé à l'égard d'une affirmation lorsque l'on sait que la démonstration en a été faite par une étude scientifique ; et non pas que la présence d'études scientifiques, bien que n'éliminant pas ce doute, permet cependant d'analyser le bien-fondé de cette affirmation.

8. *la nature de la découverte* : la découverte scientifique, qu'elle soit ou non considérée comme le fruit du hasard, est cependant le fait de trouver quelque chose qui était là, à son insu ; et non le fait que de nouveaux indices pouvant ou non être interprétés selon tel cadre théorique aient été mis à jour, ou encore, qu'une nouvelle représentation (cadre théorique) rendant compte d'indices déjà connus d'une façon plus satisfaisante qu'auparavant ait été produite.

9. *le statut de la vérité* : la vérité est unique, elle est ou elle n'est pas ; et non relative et tributaire du système de référence adopté et de faits empiriques reconnus et non encore contredits.

10. *le statut du quantitatif* : les chiffres (mesures) assurent la valeur d'une conclusion ; et non pas que la valeur des chiffres est soumise à la valeur de la procédure et du cadre théorique adoptés.

11. *la nature de l'objectivité* : l'objectivité est le fait d'éviter toute subjectivité, pour s'en tenir uniquement aux faits ; et non le fait d'une cohérence reconnue entre des observations éprouvées, une procédure admise et un cadre théorique reçu ou recevable.

H.3 La scolarisation est l'orientation pédagogique dominante, et elle explique en partie l'existence de cette science réduite à l'état de « matière scolaire » ; en outre, elle n'est pas étrangère à cette conception particulière de la science. En marge de l'éducation, la scolarisation vise avant tout à rendre l'élève apte à fonctionner et à poursuivre sa scolarité dans le système scolaire. Elle est marquée par l'autoritarisme, le pavlovisme (conditionnement primaire), le dogmatisme, l'individualisme et le conformisme.

H.4 La réalité scolaire se présente comme une réalité ponctuée de conflits potentiels, où la scolarisation constitue la résultante d'un ensemble de compromis successifs plus ou moins conscients réalisés par les divers acteurs, en vue de s'assurer un état perçu comme de moindre

conflit au sein de l'organisation. Les voies d'entrée retenues pour l'étude de ces conflits étant de deux ordres :

1. celui découlant de la poursuite par l'acteur (enseignant ou élève) d'un idéal d'éducation, alors a) qu'il est placé dans une structure institutionnelle contraignante (horaires, programmes, examens, règlements, fragmentation des tâches, dilution des responsabilités, groupes nombreux et hétérogènes,...), b) qu'il fait face à une tradition pédagogique fondée sur l'autoritarisme, le pavlovisme, le dogmatisme, l'individualisme et le conformisme, et c) qu'il rencontre une mentalité d'élèves caractérisée par l'opportunisme, l'attentisme, le manque de persévérance et d'application, la recherche de la facilité et du sensationnel, l'absence de réflexion et d'attention.

2. celui (plus prosaïque) découlant des exigences de la tâche quotidienne de l'acteur, face a) à la production du message pédagogique, qui mettra en jeu l'effet conjugué d'un grand nombre de paramètres (temps disponible, programmes à couvrir, comportement de la classe, matériel disponible,...), b) à l'usage d'un matériel de manipulation, qui comporte des exigences particulières (avant, pendant et après son utilisation), et c) à l'évaluation des apprentissages (ambiguïté des rôles individuels, contraintes associées au format d'évaluation, diversité et exigences des objets d'évaluation, confusion des finalités...[6]).

Après une bonne vingtaine d'années d'investissement et de réformes de toutes sortes, ces conclusions venaient jeter une douche plutôt froide sur les aspirations du rapport Parent en matière d'enseignement des sciences...

Mais si ces conclusions pouvaient fournir un certain éclairage pour comprendre la sclérose endémique de l'enseignement des sciences – et peut-être, de l'enseignement en général ! –, elles occultaient néanmoins une cause beaucoup plus profonde : notre mentalité... particulièrement, la grille épistémologique qui oriente tant nos gestes que nos perceptions de la réalité.

Bateson[7] établit déjà un lien assez étroit entre certains des grands problèmes de notre civilisation (pollution, famine, guerre, tensions sociales, pathologies diverses...) et certains fondements épistémologiques, comme ces tendances :

– à voir les phénomènes complexes à travers des liens de causalité linéaire plutôt que cyclique, cybernétique ou plus complexe encore ;

- à penser en termes d'entités isolées plutôt qu'en termes de systèmes ;
- à penser en termes d'actions plutôt que d'interactions, même face à des phénomènes complexes ;
- à penser en termes de buts, de résultats à atteindre, en suivant une logique qui néglige les processus en jeu dans une totalité systémique ;
- à confondre dans nos raisonnements des niveaux ou types logiques différents.

Aiguillonné par ces premières pistes fournies par Bateson, il scrute attentivement les travaux et réflexions de ses étudiants (en formation ou perfectionnement des maîtres), il interroge d'autres adultes, jeunes et moins jeunes, pour connaître leur conception sur différents phénomènes naturels et aussi, ce faisant, pour connaître leurs mécanismes de pensée. La liste initiale s'allonge. On peut y ajouter nos tendances :

- à attribuer des caractères humains (intention, volonté, âme...) à des êtres qui n'en sont pas (anthropomorphisme, animisme) ;
- à ne pas être incommodé par l'apparition ou la disparition soudaine de matière ou d'énergie (pensée magique) ;
- à penser en termes de dichotomie (bon-mauvais, vrai-faux...) plutôt qu'en termes de continuum ou même de continuum bouclé (les extrêmes se rejoignant, mais à des niveaux différents) ;
- à penser la réalité en termes d'entités, de « choses » plutôt qu'en termes de conceptions, de représentations ;
- à penser en termes de vérités absolues plutôt qu'en termes de vérités relatives à un cadre de référence ;
- à prendre l'effet ou encore une condition pour la cause ;
- à prendre une définition ou encore une description pour une explication ;
- à établir des liens fortuits, ad hoc, fondés sur des apparences ;
- à rechercher le « pratique », et encore le pratique à court terme, sans s'interroger suffisamment sur l'ensemble des variables en jeu ou sur l'impact des solutions retenues[8] ;
- à s'intéresser au « concret » au point de détourner l'attention de ce qui peut paraître pures considérations abstraites[9] ;

- à s'intéresser à l'anecdote au point d'en délaisser son interprétation (pour tenter d'en dégager des significations, des implications ou des tendances d'ensemble) ;
- à confondre opinion et constats, observations et inférences, cas particuliers et règle générale, etc.

Tout un boulot pour la formation et le perfectionnement des maîtres !

DES SIGNES INQUIÉTANTS D'HIVER

À ce sujet, pendant qu'il mène ces deux dernières recherches, notre homme s'engage dans deux autres projets : avec des collègues de son université, dans une révision en profondeur des bacs de formation des maîtres au secondaire[10] et, avec des enseignants de physique d'une polyvalente, dans une recherche-action destinée à renouveler l'enseignement de la physique[11].

Le projet de révision de programmes tente de répondre à la quasi-anarchie qui règne dans les bacs d'enseignement au secondaire : « magasinage » des cours de psychopédagogie au gré des trous disponibles dans la grille-horaire des cours de spécialité, insuffisance de la formation pratique, manque d'intégration théorie/pratique, concertation quasi inexistante entre les intervenants, critères de sélection très sommaires, dilution des responsabilités… Des changements radicaux sont suggérés : formation de « professionnels de l'intervention éducative » et non seulement de spécialistes de l'enseignement d'une discipline, formation de base suffisante pour être par la suite en mesure de la compléter par ses propres moyens, formation non plus disciplinaire mais à un champ disciplinaire, formation intégrée (théorie/pratique, psychopédagogie/champ disciplinaire, personnel/professionnel…), introduction de cours d'épistémologie et d'histoire des sciences, cours de champ disciplinaire axés sur l'acquisition des principaux repères intégrateurs et des méthodologies appropriées, quasi-disparition des cours libres ou optionnels, moitié des crédits en psychopédagogie… Le sort réservé à ce projet : un tollé de protestations puis, la tablette[12] ! Motif à peine voilé : le projet empiète trop sur les plates-bandes de juridiction disciplinaire… Renaîtra-t-il un jour ?

Le second projet, la recherche-action[13], a été amorcé lors de l'introduction dans cette polyvalente du nouveau programme de physique dont il a été question précédemment. Il s'est étalé sur près de cinq ans et au plus fort de son fonctionnement, il regroupait les trois enseignants de physique, un appariteur, un étudiant à la maîtrise en éducation ainsi que notre homme, en tant que chercheur externe. Introduire le nouveau programme dans l'esprit où il avait été conçu à l'origine impliquait à toutes fins utiles une révolution pédagogique... La simple mémorisation devait faire place à la réflexion et à la compréhension. Le développement d'habiletés «scientifiques» devait occuper une place importante au côté de l'acquisition de connaissances. Le rôle traditionnel de spectateur-exécutant de l'élève devait se transformer en celui d'apprenti-chercheur. Le questionnement chez ce dernier devait constituer la pierre angulaire de l'apprentissage. La réalité immédiate devait servir non seulement de déclencheur et de soutien au questionnement de l'élève, mais également de lieu d'engagement dans l'action. Bref, il fallait amener l'élève à «faire» de la physique, plutôt que de simplement lui en «montrer»...

On prend rapidement conscience de l'existence de processus homéostatiques tendant à préserver le statu quo à l'intérieur de cette totalité systémique que constitue la polyvalente (voir H.4 plus haut). Pour contrer leur influence, on tente d'inspirer des changements au niveau de la totalité : en tentant d'insuffler le nouvel esprit dans l'ensemble des activités parascolaires, en participant aux divers comités reliés de plus ou moins près à la pédagogie en vigueur dans l'école, en réalisant avec les élèves des projets qui laissent des productions tangibles enviables en dehors des locaux habituellement réservés à la physique, en utilisant toutes les occasions qui pouvaient se présenter pour soigner la «visibilité» du projet en dehors des limites de l'école (de façon à mieux faire connaître et à accentuer l'intérêt envers ce dernier à l'intérieur même de l'école!), etc. Quelques enseignants d'autres disciplines s'intéressent au projet ; et trouvent bien «courageux» leurs collègues de physique... L'ampleur de la tâche avec les années engendre une fatigue qui progressivement diluera l'enthousiasme : de nouveaux défis professionnels s'offrant à eux, le projet s'évanouit...

* * *

L'enseignement des sciences a-t-il vraiment changé depuis le rapport Parent? Changé de façon substantielle? Je ne crois pas...

Bien sûr les structures ont changé. Les programmes aussi. Bien sûr les laboratoires sont mieux, infiniment mieux garnis. Bien sûr les enseignants sont plus scolarisés. Et les élèves en plus grand nombre, bien sûr... Mais au-delà des idées sur papier et au-delà des chiffres, la pédagogie, elle, dans le quotidien de la classe, a-t-elle changé? Et la formation de l'élève?...

Que sont devenues ces belles intentions du rapport Parent:

> Les sciences ne doivent pas être «enseignées» comme des faits mais doivent constituer une discipline qui forme l'esprit à l'observation, à la recherche, à la curiosité, à l'émerveillement, à l'hypothèse, à la disponibilité, à l'invention, à la critique.
>
> [...]
>
> [Dès la première année du niveau primaire, l'école] doit viser à donner à l'enfant une formation scientifique réelle, fondée sur l'observation méthodique [...] des phénomènes biologiques, physiques, météorologiques, etc., qui l'entourent[14].

Propos dont la teneur était d'ailleurs reprise quelques années plus tard au niveau international par le rapport Faure:

> La science n'a pas été prise jusqu'ici, en termes d'éducation, pour ce qu'elle est substantiellement, c'est-à-dire un facteur décisif de la formation de la personnalité, dans toutes ses orientations et toutes ses exigences, non pas un ensemble de savoirs et d'instruments intellectuels qui viendraient s'ajouter à un être demeuré par ailleurs fidèle à ses attitudes et à ses comportements traditionnels.
>
> [...]
>
> Pour réaliser cette éducation, il faut éviter de faire de la science une démarche scolastique; au contraire, on doit fonder son enseignement sur la recherche pragmatique de la solution de problèmes posés par le milieu dans sa réalité ou sous forme de modèles. C'est pour toutes ces raisons – à commencer par les nécessités actuelles du travail et la maîtrise du réel, jusqu'à la maîtrise de soi, de l'acquisition de la méthode scientifique à la formation de l'éthique individuelle – que la formation à l'esprit scientifique et aux sciences apparaît comme l'une des finalités majeures de tout système éducatif contemporain[15].

À quoi tient finalement cette sclérose de l'enseignement des sciences, pour ne pas dire de l'enseignement en général? Sans doute,

pour une bonne part, à la formation des maîtres. Celle que l'on dispense à l'université, comme celle des enseignants actuellement en exercice... Il y a bien sûr des gens qui interrogent leur pratique, qui se retroussent les manches et qui posent des gestes pour tenter d'améliorer les choses, mais ils sont trop peu nombreux et surtout trop isolés.

Ce qui manque à mon avis c'est une volonté collective, du moins une volonté partagée par suffisamment de gens, de travailler de concert à changer la situation. Au niveau de l'université, dans l'ensemble de la formation et du perfectionnement des maîtres, mais aussi dans les écoles... Et dans les écoles, pas seulement en sciences, mais dans l'ensemble des disciplines; sinon les efforts consentis en sciences seront annihilés par l'inertie du statu quo qui règne ailleurs dans le même établissement.

Certains enseignants en exercice de même que certaines nouvelles recrues m'apparaissent prêts – tant au niveau de la compétence que de l'intérêt – à s'engager dans une telle action concertée. Pourquoi ne pas les convier à former le corps enseignant d'une même école primaire ou d'une même polyvalente? Ces établissements pourraient éventuellement servir de lieu de formation ou de perfectionnement pour d'autres intéressés. Et, graduellement, de nouveaux établissements pourraient se joindre aux premiers...

NOTES

1. Pierre-Léon Trempe, *Étude de la capacité à connaître des phénomènes naturels chez des jeunes du primaire ayant complété le programme-cadre des sciences de la nature du MÉQ*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1980.
2. L'aliénation étant ici conçue comme une rupture entre les potentialités d'un individu et les gestes qu'il est appelé à poser.
3. P.-L. Trempe, «Lavoisier: l'enseignement des sciences dans une polyvalente», dans J. Olson et T.L. Russell (éd.), *L'enseignement des sciences dans les écoles canadiennes*, vol. III, Hull, ministère des Approvisionnements et Services, 1984, p. 268.
4. P.-L. Trempe, «L'enseignement des sciences au quotidien; six études de cas au primaire et au secondaire: problématique, méthodologie, interprétation et syn-

thèse générale de l'information», *Monographies des sciences de l'éducation*, vol. 5, n° 1, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), 1989, p. 6.

5. Deux au primaire, l'une en milieu rural moyennement favorisé, l'autre en milieu urbain défavorisé; et quatre au secondaire: deux au privé, l'une en milieu urbain, la seconde en milieu semi-urbain, et les deux dernières au secteur public, l'une dans une école implantée en milieu urbain à tendance défavorisée et l'autre dans une polyvalente située en milieu semi-urbain moyennement favorisé.
6. P.-L. Trempe, «L'enseignement des sciences au quotidien...», *op. cit.*, p. 196-198.
7. Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, tome II, Paris, Seuil, 1980 et *La nature et la pensée*, Paris, Seuil, 1984.
8. Cette tendance, qui rejoint le quatrième item de la liste de Bateson, est particulièrement manifeste dans le champ de l'enseignement.
9. Cette tendance s'explique vraisemblablement par le niveau opératoire très variable des étudiants universitaires et des enseignants en exercice.
10. Voir P.-L. Trempe, *Révision de programmes et formation des maîtres*, Communication présentée dans le cadre du symposium «La pédagogie: un investissement menacé», UQTR, mai 1985.
11. Voir P.-L. Trempe, «Sur l'innovation en physique dans une polyvalente: une recherche-action», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, n° 2, 1985, p. 259-276. Également, Guy Corriveau, «Une école où les jeunes ne manquent pas d'expériences», *Vie pédagogique*, n° 46, janvier 1987, p. 4-8; G. Corriveau, «Évaluer des habiletés scientifiques», *Vie pédagogique*, n° 47, mars 1987, p. 12-16; G. Corriveau, «Ce qu'il faut savoir pour favoriser le changement», *Vie pédagogique*, n° 48, avril 1987, p. 8-11.
12. Le comité chargé de ce projet avait pourtant été mandaté puis suivi de près par le doyen des études de premier cycle tout au long des trois années de travail assidu qu'avait duré son mandat...
13. Cette recherche-action constituait incidemment une modalité informelle mais ad hoc de perfectionnement des maîtres.
14. Commission royale d'enquête sur l'enseignement, rapport Parent, Gouvernement du Québec, tome 3, 1964, p. 124-125.
15. Edgar Faure, *Apprendre à être*, Paris, Unesco-Fayard, 1972, p. 168-169.

La formation professionnelle dans les cégeps

Luce Goerlach

Depuis plus de vingt ans, les cégeps ont ceci de particulier et d'original qu'ils associent dans un même établissement d'enseignement des filières de formation de type professionnel et de type préuniversitaire. Par cette coexistence, les cégeps ont mis en oeuvre ce que les commissaires, auteurs du rapport Parent, avaient annoncé en recommandant la création d'instituts[1]. Ces instituts, devenus cégeps par la suite, étaient voulus et conçus comme une voie permettant de rehausser et de revaloriser la formation professionnelle en édifiant celle-ci sur des contenus plus scientifiques et en lui faisant prendre racine sur un environnement culturel plus riche.

D'un même souffle, la naissance d'instituts, selon les auteurs du rapport Parent, devait ouvrir la porte à l'égalisation des chances et s'appuyer sur la conviction ferme de la nécessaire accessibilité d'une proportion toujours plus grande de la population à une éducation de qualité. Enfin, le rapport Parent annonçait l'obligation qui devrait être faite aux établissements de l'ordre collégial de mettre de l'avant une pédagogie active reposant sur l'utilisation de nouvelles méthodes

d'enseignement et sur la participation des étudiants à leur cheminement scolaire et à leur démarche d'apprentissage.

En ce vingt-cinquième anniversaire de la création du ministère de l'Éducation, les cégeps sont appelés à faire l'examen critique de la réalité de la formation professionnelle. Autrement dit, les cégeps sont interrogés sur la réforme qu'il leur incombait de réaliser en ce qui a trait à la formation professionnelle et sur la façon dont ils ont réussi à relever le défi qui leur était proposé. En somme, les cégeps sont amenés à se saisir de la réalité actuelle de la formation du rapport Parent et de ce qui les en écarte.

LES MOUVEMENTS DES CLIENTÈLES AU CÉGEP

Dans un avis rendu public par le Conseil supérieur de l'éducation en avril 1988, on pouvait lire « qu'il y a eu au Québec ce qu'on peut nommer une option sociétale en faveur de la démocratisation de l'enseignement supérieur. [...] En 1961, la part de l'effectif étudiant engagé dans des études postsecondaires représentait moins de 5 % de l'effectif total, tandis que cette part compte aujourd'hui pour plus de 20 %. [...] En 1976, on considérait que 25 % d'une génération accédait à des études collégiales. Dès 1979, ce taux s'élevait à 42 % et, en 1986, il a atteint 63 %[2] ». Considéré globalement, le taux d'accessibilité des jeunes aux études collégiales dépasse largement les prévisions des auteurs du rapport Parent. Toutefois, contrairement aux prétentions de ceux-ci, les jeunes ne se montrent pas aussi intéressés que prévu aux programmes du secteur professionnel. Alors que le discours du rapport Parent prévoyait environ deux étudiants sur trois en formation technique et professionnelle, l'évolution des statistiques d'inscription depuis 1967, année de création des cégeps, dévoile que, selon les années, près de la moitié du total des étudiants inscrits au collégial optent pour un programme professionnel. En outre, la proportion des étudiants dont le choix porte sur un programme professionnel diminue de 1 % chaque année depuis 1984-1985 en faveur du secteur préuniversitaire. Enfin, en prenant acte des statistiques d'inscription des jeunes selon les familles des programmes professionnels, on remarque un progrès des techniques biologiques et des techniques humaines et un déclin relatif des techniques physiques et des techniques de l'administration.

Dans le réseau collégial, plusieurs s'accordent à dire que l'attraction moindre des jeunes pour le secteur professionnel de l'ordre collégial est attribuable à l'introduction au niveau secondaire des diplômes d'études professionnelles. La publicité faite par les commissions scolaires autour de la réforme sur le rehaussement de la qualité de la formation et l'ouverture des options dès l'âge de 16 ans peuvent contribuer à orienter au niveau secondaire une clientèle de plus en plus grande. Il s'agit là cependant d'une argumentation très réductrice de la réalité des jeunes et de celle des collèges. Plusieurs facteurs interviennent qui, conjugués, interpellent les jeunes vers d'autres choix. Parmi ces facteurs, l'existence de préalables à l'admission de plusieurs programmes professionnels analogues à ceux du programme préuniversitaire en sciences, l'exigence d'efforts constants et multiples tout au long du curriculum vus comme étant plus considérables que ceux normalement exigés dans l'ensemble des programmes préuniversitaires, la perception que les fonctions de travail qui seront exercées suite à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) n'équivalent pas la somme des énergies consenties au moment des études, la difficulté de pouvoir accéder à des études universitaires avec un DEC d'un programme professionnel, les pressions sociales et familiales en faveur de la prolongation de la scolarité.

Ces constatations rejoignent les jeunes dans leurs valeurs et leurs attitudes et méritent d'être analysées en vue de la mise en branle d'actions positives de promotion et de publicité susceptibles de faire valoir les avantages d'une formation professionnelle de niveau collégial; parmi ces actions, des études de relance auprès des anciens diplômés, des descriptions de profils de carrière qui font ressortir les potentialités d'une formation professionnelle de niveau collégial, la révision des préalables des programmes du collégial, la création de nouvelles passerelles entre les niveaux collégial et universitaire pour les nouveaux diplômés du secteur professionnel.

LES DEUX SOLITUDES

Au-delà de ces mouvements de clientèles et des redressements que cela suppose, les professeurs oeuvrant au secteur professionnel vivent encore difficilement les liens et les rapports qui les unissent à leurs collègues du secteur général ou préuniversitaire. À cet égard,

TABLEAU 1

Les inscriptions des étudiants à l'enseignement régulier de l'ordre collégial de 1982 à 1988

Année	Effectif total	Secteur général ou préuniversitaire		Secteur professionnel	
1982-1983	131 264	64 098	48,9 %	67 166	51,1 %
1983-1984	137 115	66 938	48,8 %	70 177	51,1 %
1984-1985	137 583	68 949	50,1 %	68 634	49,9 %
1985-1986	137 150	70 777	51,7 %	66 373	48,3 %
1986-1987	134 970	70 277	52,0 %	64 693	48,0 %
1987-1988	130 581	69 206	53,0 %	61 375	47,0 %

Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

les malaises sont profonds et tout laisse croire que les attitudes des uns et des autres sont à toutes fins pratiques irréconciliables. En décrivant la situation qui a prévalu lors de l'aménagement fonctionnel des cégeps, madame Nicole Simard, présidente de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, invoque la « juxtaposition de solitudes », « le mariage de raison »[3] au détriment de la fusion des institutions existantes. Au moment de la création des cégeps, explique-t-elle, « la fusion n'ayant pas eu lieu, chaque institution a été dérangée : perte d'identité, perte de référence culturelle, rupture dans la tradition de la transmission des savoirs, confrontation à des préjugés existants sur les clientèles respectives de chacune des institutions »[4].

De fait, depuis des années, les professeurs du secteur professionnel plus que tous les autres du secteur général se sont résolument confinés dans une approche disciplinaire du programme, préoccupés qu'ils étaient de répondre adéquatement et précisément aux attentes des entreprises et des établissements extérieurs au collège. Ils se sont repliés sur eux-mêmes et ont fait essentiellement porter leurs efforts sur l'élaboration, la réalisation et la révision des cours de spécialisation et de la séquence de ceux-ci. Dans la majorité des cas, les révisions provinciales des programmes professionnels ont donné lieu et donnent encore lieu à des discussions farouches en vue du retrait de la grille

TABLEAU 2

Les inscriptions des étudiants à l'enseignement régulier de l'ordre collégial selon les familles de programmes depuis 1984-1985

	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988
Techniques biologiques	12 729	13 270	13 947	13 742
Techniques physiques	17 901	16 698	15 459	14 352
Techniques humaines	7 580	7 743	7 982	8 028
Techniques d'administration	26 801	25 033	23 773	21 564
Arts	3 544	3 557	3 532	3 637
Hors DEC	79	72	–	52
TOTAL	**68 634**	**66 373**	**64 693**	**61 375**

Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.

des programmes professionnels des cours de service[5] habituellement donnés par les professeurs du secteur général. Aux yeux d'un nombre significatif de professeurs du secteur professionnel, l'insertion dans les programmes des cours obligatoires de français, de philosophie et d'éducation physique ainsi que celle des cours complémentaires paraissent injustifiées.

Ces témoignages, nous semble-t-il, ne sont pas le fait d'une remise en question du régime pédagogique du collégial. Ils sont plutôt l'expression d'un sentiment d'impuissance, de l'impossibilité actuelle des professeurs du secteur général et de celui du professionnel de se reconnaître des compétences et de s'ouvrir à la recherche et à la reconnaissance de celles-ci. Ils seraient également fondés sur des opinions arrêtées relatives aux capacités des différentes clientèles, surtout de celles inscrites dans les programmes professionnels ; enfin, ils sont le reflet d'une vision non partagée des fins éducatives de l'ordre collégial, des objectifs des programmes de formation et des démarches pédagogiques à mettre de l'avant.

LA FORMATION FONDAMENTALE

Ces hypothèses explicatives de la situation actuelle nous convient à l'exploration de solutions qui seront, dans un proche avenir, les enjeux de la formation professionnelle au cégep. Le premier de ces enjeux repose sur la spécificité de la formation offerte au cégep. Depuis plusieurs années déjà, le concept de formation fondamentale a évolué dans le réseau collégial et semble être reconnu comme constituant la visée spécifique des cégeps et donc, de la formation professionnelle. Dans son édition commentée, le règlement sur le régime pédagogique du collégial explicite les intentions premières du Gouvernement à l'égard des cégeps :

> Le projet du gouvernement à l'endroit des cégeps s'est attardé à préciser, à la lumière de l'expérience vécue, que le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental. La formation fondamentale se définit d'abord par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions ; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation[6].

Asseoir la formation professionnelle au cégep sur des bases solides inspirées de la formation fondamentale suppose que les professeurs des secteurs général et professionnel prennent le temps de s'expliquer, de s'écouter, de faire reposer leurs interventions sur le respect mutuel. Cela sous-tend une autre conviction, celle qu'il est primordial de dépasser les intérêts particuliers en faveur du mieux-être des étudiants en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

Plus encore, cela implique une grande ouverture d'esprit face aux besoins et aux attentes des entreprises et des établissements extérieurs au collège, la capacité d'examiner ces besoins et ces attentes d'un oeil critique et de les traduire en objectifs opérationnels de formation.

De fait, la perspective de la formation fondamentale appliquée aux programmes professionnels s'impose ; en effet, depuis l'avènement de nouvelles technologies sur le marché de l'emploi et l'émer-

gence de nouveaux modes de gestion, les entreprises et les établissements exigent davantage des diplômés des cégeps, quelle que soit leur provenance de programme : capacités d'expression écrite et orale, d'analyse de la situation, de résolution de problèmes, d'argumentation ; habiletés à travailler en équipe, à communiquer avec les autres, à développer des relations interpersonnelles et des stratégies d'action ; sens de l'organisation et de la décision ; leadership et esprit de synthèse ; formation de base solide et motivation à rechercher les recyclages et le perfectionnement nécessaires a posteriori.

De telles qualifications, on le devine, obligent à l'éclatement des disciplines prises une à une et à la participation « simultanée » d'un ensemble d'entre elles à la formation des jeunes. Qui plus est, l'accent est mis sur la maîtrise d'habiletés et de capacités et moins sur l'accumulation des contenus. Par-dessus tout, la perspective envisagée requiert des acteurs qui participent à la formation la possibilité de s'adapter aux changements et celle d'élever l'aspect qualitatif de la démarche d'apprentissage des étudiants. Tel que l'explicite le Conseil supérieur de l'éducation, « il y a place vers les 12e, 13e, et 14e années d'études pour une formation de niveau supérieur dans un champ encore assez large du savoir et des techniques, axée sur la compréhension et la maîtrise des fondements, la saisie des liens entre les réalités. La formation fondamentale doit ainsi favoriser la créativité par-delà la simple exécution, la transférabilité par-delà la spécialisation pointue[7] ».

L'APPROCHE-PROGRAMME

Ce virage à réaliser dans la formation professionnelle ne pourra s'opérer que si les objectifs de formation des programmes sont clairement définis et assumés entièrement par ceux et celles qui les auront façonnés. Voilà le deuxième enjeu relié à l'avenir de la formation professionnelle au cégep. Bref, l'actualisation de la formation fondamentale dans le secteur professionnel passe nécessairement par l'implantation dans le réseau de l'approche-programme, et il importe d'associer tous les partenaires à celle-ci. En effet, l'évocation historique des cégeps n'est aucunement prédictrice d'une transformation aussi majeure, le cloisonnement des disciplines laissant désormais place au

décloisonnement de celles-ci, au profit d'une dynamique de formation intégrée centrée sur l'étudiant.

Tel qu'explicité plus haut au sujet de la formation fondamentale, la réalisation de l'approche-programme vient, à son tour, modifier des façons de faire, conduit à la mise en place de nouveaux lieux de discussion tout en respectant la structure organisationnelle et départementale déjà existante ; davantage, elle oblige les artisans de la formation à jeter un regard neuf, inédit sur les objectifs de formation et à repenser ceux-ci en fonction d'une approche transdisciplinaire. Elle oblige à la mobilisation des personnes oeuvrant au sein des établissements et suppose une motivation et une volonté de celles-ci à rechercher des changements parce que jugés nécessaires.

La Fédération des cégeps s'est employée dernièrement à définir ce qu'est un programme d'études selon les termes que voici : un programme, c'est

- l'assise de la mission de formation des cégeps et l'axe d'intégration de la formation de l'étudiant et de l'activité pédagogique et administrative ;
- un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation ;
- un système, un ensemble d'éléments constitutifs reliés fonctionnellement les uns aux autres : des étudiants, des besoins de formation, des buts, des objectifs, des contenus, des activités, du personnel, des ressources, des méthodes d'enseignement, du matériel didactique, des activités d'évaluation[8].

Une telle définition entraîne une conception organique de la formation faisant appel à la concertation de tous les partenaires concernés, quel que soit leur secteur ou leur discipline d'appartenance. Traduite dans la réalité quotidienne, une telle conception permettra aux étudiants de pouvoir bénéficier des cheminements propres aux différentes disciplines et aux professeurs, de guider ceux-ci dans l'intégration et la synthèse de ces différents cheminements. De manière simultanée, la concertation des professeurs autour des programmes d'études devrait permettre de préciser la contribution des cours obligatoires et celle des cours complémentaires dans l'énoncé et la réalisation des objectifs de formation. Enfin, une telle façon de faire obligerait les professeurs des deux secteurs, préuniversitaire et professionnel, à se saisir mutuellement des réalités qui leur sont particulières et à mieux comprendre

ce que sont les caractéristiques des clientèles inscrites dans les différents programmes d'études.

LES RÉALITÉS PARTICULIÈRES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Se saisir des réalités particulières de la formation professionnelle, c'est se livrer à un exercice de compréhension des situations vécues par les artisans de cette formation et analyser celles-ci en regard de la formation fondamentale et de l'approche-programme.

Au professionnel, ceci semble reconnu à travers le réseau, l'enseignement est gradué, selon des séquences et des prérequis établis à l'avance. Tout en participant plus activement à la vie départementale, les professeurs privilégient le travail d'équipe, notamment en préparant collectivement des plans d'études et des notes de cours. Comparativement à leurs collègues de l'enseignement général, ils reçoivent moins d'étudiants à la fois en classe ou en laboratoire et partagent avec eux un domaine commun, ce qui favorise des liens plus étroits. De leur côté, les étudiants développent une complicité plus grande et des rapports sociaux intéressants ; la plupart du temps, ils se retrouvent dans les mêmes cours que leurs confrères et leurs consoeurs de programme, et ce, pendant trois ans[9].

Malgré un encadrement aussi précis, 59 % des étudiants qui s'étaient dirigés vers un programme du secteur professionnel obtiendront leur diplôme d'études collégiales comparativement à 70 % qui avaient déjà opté pour un programme du secteur général[10]. Parmi les facteurs nombreux qui permettent d'expliquer cet état de choses, nous en retenons deux qui semblent convenir expressément aux étudiants du secteur professionnel : le temps consacré aux études allié aux exigences du travail rémunéré et l'importance que les étudiants vouent aux cours de spécialisation. L'ajout, lors de la révision des programmes d'études, de connaissances et de compétences nouvelles sans qu'en contrepartie soient délaissés d'autres contenus, l'accélération du rythme d'apprentissage au moment des cours et des laboratoires, l'imposition aux étudiants de nombreux travaux personnels, voilà autant de raisons qui influent sur la persistance aux études. S'ajoutent à cela que le cégep est conduit à accueillir des étudiants de plus en plus

diversement préparés et qu'un bon nombre d'entre eux travaillent à l'extérieur, souvent au-delà de vingt heures par semaine.

Préoccupés qu'ils sont d'acquérir la maîtrise de compétences techniques, les étudiants du professionnel consacrent l'ensemble de leurs énergies aux cours de spécialisation du programme négligeant ainsi de s'inscrire aux cours obligatoires et aux cours complémentaires, les reportant à plus tard ou les abandonnant tout simplement. De telles habitudes de comportements qui freinent les étudiants dans leur cheminement vers l'obtention du diplôme d'études collégiales, interrogent et renforcent l'idée que les cours obligatoires et les cours complémentaires constituent pour ceux-ci une entité à part, voire inutile, sans lien d'appartenance au programme d'études. Cette constatation appelle évidemment l'implantation de l'approche-programme et traduit le bien-fondé de reprendre le concept de la formation fondamentale comme principe intégrateur de la formation générale dans les programmes professionnels ; cette constatation devrait bien sûr inciter les professeurs de tous les départements et de toutes les disciplines à des regroupements, à la multiplication de lieux d'échange en vue d'une réflexion approfondie sur le sens de la mission des collèges.

Concrètement, la réflexion devrait comporter des retombées significatives sur plusieurs plans ; au plan pédagogique d'abord, puis dans les rapports que le collège se doit de maintenir avec les entreprises et les autres établissements. À plusieurs égards, les étudiants du secteur professionnel, et plus particulièrement ceux issus des programmes techniques, se reconnaissent à peine dans les démarches d'apprentissage qui leur sont proposées dans les cours obligatoires et les cours complémentaires. La formation professionnelle et surtout la formation technique procèdent d'une pédagogie appliquée et inductive ; « elle s'appuie sur une approche récurrente où l'acquisition du savoir-faire précède l'acquisition du savoir, où l'expérimentation et la manipulation devancent la connaissance théorique[11] », où les exemples cités se réfèrent progressivement à des données globales, des fondements et des principes généraux. Revoir la mission des collèges en fondant celle-ci sur la formation fondamentale implique que soient pris en compte les énoncés des objectifs de formation pour l'ensemble des cours d'un programme d'une part, les cheminements et les profils diversifiés d'apprentissage des étudiants, d'autre part.

Une deuxième retombée liée à la réflexion collective des professeurs se retrouve dans la complexité et la complémentarité essentielle que le cégep doit exercer avec le marché de l'emploi. À ce jour, les rapports avec les entreprises et les établissements[12] ont fait l'objet de préoccupations constantes chez les professeurs du secteur professionnel ; tout en demeurant la responsabilité première des professeurs de ce secteur de formation, ces préoccupations gagneraient cependant à être partagées avec les professeurs de l'enseignement général pour que ceux-ci puissent à leur tour s'inspirer des points de vue des partenaires extérieurs au collège dans la planification des enseignements. Le déploiement d'efforts supplémentaires pour une concertation plus grande avec les entreprises et les établissements nous renvoie également à des éléments de la formation professionnelle – stage et projet de fin d'études – qu'il conviendrait, nous semble-t-il, de revoir à la lumière de la perspective envisagée, celle de la formation fondamentale. Bien qu'il ne soit nullement question de remettre en cause la pertinence de ces éléments, il y aurait lieu, dans certains cas, d'en réviser les objectifs, leur signification et leur apport au programme d'études, les contraintes qui y sont reliées[13].

Sur ce sujet des rapports à accentuer avec les entreprises, il est temps, nous semble-t-il, d'explorer de nouveaux aménagements reliés à la formation professionnelle technique des jeunes. Actuellement, très peu d'entreprises contribuent à la formation professionnelle des futurs diplômés et lorsqu'elles le font, cela se traduit par de rares visites dispersées durant la session, une journée ou une semaine ici et là, par des stages brefs ou par la disponibilité d'emplois d'été peu significatifs en termes de formation. Les entreprises, malgré l'invitation des collèges, résistent à l'idée de participer activement à la formation professionnelle des jeunes sous prétexte d'une diminution anticipée de leur production et de la menace que fait peser sur elles la concurrence d'autres entreprises. De façon caricaturale, tout se passe de manière telle que les entreprises se situent en aval et en amont de la formation, d'une part en faisant connaître aux collèges leurs besoins et d'autre part en exprimant aux collèges l'évaluation qu'elles font des diplômés des collèges. En somme, les collèges doivent assumer seuls la formation technique des jeunes.

Pourtant, l'exploration de nouvelles formules de concertation favorisant une présence beaucoup plus active des étudiants dans les

entreprises et ce, dès la première année des études au collège, répondrait aux attentes des étudiants du secteur technique et à la démarche d'apprentissage qui leur est particulière. Dans cette éventualité, les entreprises seraient associées au processus de formation des étudiants et pourraient par leur apport positif alimenter continuellement les collèges dans l'adaptation des cours et des programmes aux changements technologiques et aux nouveaux modes de gestion. Par ce biais aussi, les cégeps apporteraient des éléments de réponse aux problèmes aigus que revêt le renouvellement des équipements. De leur côté, les étudiants, grâce à des séjours prolongés en entreprise, pourraient mieux évaluer leur réelle maîtrise des compétences identifiées par le programme d'études et se réajuster en conséquence. Les professeurs enfin seraient au fait des situations propres aux entreprises et plus en mesure de juger de leurs besoins en termes de perfectionnement.

LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS ET LE PERFECTIONNEMENT

Ces souhaits ne doivent pas rester lettre morte ; ils soulèvent d'importantes questions, comportent de multiples implications et supposent qu'au préalable se manifestent des volontés politiques, provinciales et locales, de changer le cours normal des choses. De notre point de vue, les ministères, les associations et les fédérations concernés au plan provincial, les collèges et les entreprises au plan local auraient avantage à se donner les assises d'un partenariat véritable et les moyens de l'expérimenter et de l'évaluer.

Cependant, une telle façon de faire peut inquiéter parce qu'elle laisse entrevoir quelques incidences relatives aux paramètres de la tâche des enseignants. Ainsi, l'intensification des rapports avec les entreprises et les établissements comme partenaires de la formation aura des effets d'entraînement tangibles qui se manifesteront par la somme considérable de temps à consacrer à la préparation des ententes, à la rédaction et à la réalisation de plans communs d'intervention, aux rencontres individuelles et collectives entre partenaires, au travail de concordance à faire entre les expériences effectuées en entreprises et dans les établissements et les objectifs terminaux des programmes d'études, à la promotion visant à intéresser les jeunes à une carrière après des études collégiales, carrière où les défis à relever sont présentés comme étant tout aussi intéressants que ceux inhérents à une

formation universitaire. D'autres effets d'entraînement ont trait à la mise à jour des connaissances des professeurs dans leur domaine respectif tant au plan pédagogique que par rapport aux contenus disciplinaires rattachés aux objectifs des programmes de formation. Tout en reconnaissant les efforts réalisés jusqu'ici par le Gouvernement du Québec pour favoriser le perfectionnement des professeurs, il y aurait lieu que celui-ci, dans le cadre d'un partenariat avec les entreprises et les établissements externes aux collèges, multiplie ses programmes d'aide au secteur professionnel des collèges. En outre, comme le recommandent la Fédération des cégeps et le Conseil des collèges, des conditions essentielles devront être mises en place pour assurer le perfectionnement des professeurs ; ces conditions font appel au dynamisme interne des collèges, à leur capacité de se donner un projet éducatif et une politique de développement des ressources humaines, à leur engagement collectif à garantir des ressources humaines nécessaires à l'identification et à l'analyse des besoins, à l'élaboration et à la réalisation des projets de perfectionnement, au réinvestissement de ceux-ci dans l'activité professionnelle, surtout dans la révision continue des programmes d'études et dans la définition, par conséquent, des compétences requises chez les diplômés.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'ÉLARGISSEMENT DE LA MISSION DES CÉGEPS

Au fil des ans, la formation professionnelle a constitué le pivot majeur autour duquel les cégeps ont découvert de nouveaux volets à leur mission originale, préoccupés qu'ils étaient et qu'ils sont encore de consigner leurs efforts dans l'intelligence de l'évolution des besoins des clientèles et des nouveautés de l'environnement immédiat. L'apparition de ces volets – participation au développement du milieu d'appartenance, formation professionnelle de la main-d'oeuvre et recherche – se comprend dans le prolongement de la mission des collèges, plus spécifiquement dans le rattachement de la formation des adultes à la réalité de l'éducation permanente.

En vue de répondre aux attentes d'une clientèle adulte croissante dont l'identification des caractéristiques relève de compétences andragogiques, les cégeps ont élargi leur champ de vision en proposant à cette clientèle des programmes mieux adaptés à leurs goûts et à leurs

intérêts par la voie du certificat d'études collégiales ou par celle des attestations d'études collégiales. De plus, à la faveur d'une prise en compte des éléments dominants du milieu d'appartenance, c'est-à-dire de la région avoisinante, les cégeps ont investi des ressources additionnelles importantes dans la révision des programmes déjà existants (textiles, métallurgie, etc.) et ont créé de toutes pièces des programmes professionnels dans le but strict de combler les demandes des entreprises et des établissements.

L'ancrage au port d'attache qu'est la région s'est également manifesté dans la mise en place des centres spécialisés, leviers importants dans les secteurs clés du développement socio-économique du Québec. Issus de la volonté gouvernementale du Québec d'assurer la relance de l'enseignement professionnel, les centres spécialisés, au début des années quatre-vingt, se sont vu confier cinq mandats : l'enseignement, la recherche appliquée, l'aide technique, l'information, l'animation. Partant du fait que les entreprises et les cégeps disposent d'un potentiel scientifique imposant, les centres spécialisés devaient permettre à celles-là de profiter de ce capital et à ceux-ci de puiser à une source intarissable les possibilités d'enrichissement des tâches d'enseignement. À ce jour, les centres spécialisés n'ont pas fait l'objet d'un rapport d'évaluation quant à leur avenir ; madame Michèle Fortin[14], dans une présentation au colloque des vingt ans des cégeps en fait un bilan sommaire que voici :

> Que vient faire un centre spécialisé dans le cégep et dans le réseau des cégeps ? Son existence implique que le cégep accepte d'être un organisme multifonctionnel... Mais intégration ne signifie pas homogénéité. Le cégep doit reconnaître que les conditions d'exercice de la nouvelle mission du collège, par le biais de centres spécialisés peuvent être différentes. Il doit moduler ses politiques administratives en conséquence. C'est au collège plus qu'au centre spécialisé, qu'il revient de définir quel peut être l'apport original et essentiel du centre aux autres composantes du collège.

Si les centres spécialisés invitent les cégeps à s'interroger sur leurs pratiques et leurs orientations, ainsi en est-il lorsqu'il est question du rôle que ces derniers jouent au sein des Accords Canada-Québec en matière de formation professionnelle de la main-d'oeuvre. En effet, depuis la signature de ces accords, il y a trois ans, se manifeste une tendance de plus en plus évidente à des subventions directes aux entreprises qui, elles, auront le choix du « fournisseur de formation » ;

par ce fait, devant l'intention ferme de vouloir satisfaire des besoins de perfectionnement et de recyclage de la main-d'oeuvre, les entreprises pourront tout aussi bien faire appel aux firmes privées qu'aux cégeps. En outre, l'accent n'est plus aux mêmes priorités ; il s'agit d'un tournant majeur faisant en sorte « qu'on est passé progressivement du développement des compétences de la main-d'oeuvre en général et de l'accroissement de l'employabilité des travailleurs à l'adaptation des travailleurs à l'emploi... Dans l'ensemble, la formation professionnelle mettra l'accent sur des formations ad hoc répondant à des besoins plus spécifiques et plus pointus de certaines entreprises et de certains travailleurs[15] ».

Au Québec, contrairement aux autres pays industrialisés, la formation professionnelle de la main-d'oeuvre appartient au système d'éducation et, en ce qui nous concerne, aux responsables de l'éducation des adultes. D'entrée de jeu, il est clair que les nouvelles dispositions intégrées à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre baignent les cégeps dans un contexte où prédominent la concurrence et la compétitivité, où se vit le jeu de l'offre et de la demande, où la philosophie de l'intervention repose sur les besoins du demandeur. D'emblée, on pourrait conclure qu'en ce qui a trait à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre, les collèges sont dorénavant amputés des moyens dont ils étaient assurés pour répondre de leur mandat de formation fondamentale ; sans faire ombrage à ce mandat, les collèges, nous semble-t-il, ont cette responsabilité de répondre aux besoins à court terme des entreprises. Ce faisant, ils devront intégrer la réponse aux besoins immédiats dans une démarche à plus long terme, sollicitant les entreprises, à chacune des expériences de formation, à une offre de services de qualité supérieure à des prix compétitifs, plus près de l'option des collèges en faveur de la formation fondamentale et de l'approche-programme. Cela sous-tend, par ailleurs, que les collèges s'engagent résolument dans l'écriture de bilans et l'évaluation rigoureuse de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, dans le suivi des ententes déjà conclues avec les entreprises et des expériences de formation élaborées et réalisées avec elles. Cela confère aux collèges l'expertise qui leur est propre, c'est-à-dire, celle d'assurer aux travailleurs « une jonction harmonieuse entre les objectifs éducatifs des personnes et les objectifs économiques des entreprises ». Ainsi conçue, la formation professionnelle de la main-d'oeuvre pourra continuellement bénéficier des éléments positifs de l'optique retenue

par les cégeps d'un processus de formation axé sur la nécessité d'une éducation permanente où le choix des formules pédagogiques et la concertation avec les partenaires sont tout aussi importants que le maintien et la multiplication des ventes de services.

L'élargissement de la mission des cégeps a emprunté une troisième avenue, celle de la recherche. Dans la vingtaine d'années qui ont particularisé la vie des collèges, plusieurs recherches dans le réseau ont pris racine dans l'enseignement professionnel et la majorité d'entre elles se sont démarquées par leur contribution à une connaissance plus approfondie de la démarche pédagogique et des méthodes d'enseignement. Trois programmes de subvention ont connu un succès incontestable : le programme de subvention de la recherche et de l'expérimentation (1972), le programme de subvention au développement et à l'expérimentation pédagogique (1976) et l'actuel programme de subvention à l'innovation pédagogique (depuis 1977). À notre avis, ces recherches n'ont malheureusement pas connu le rayonnement escompté auprès de l'ensemble des professeurs du réseau collégial. Il vaudrait la peine que l'on consacre du temps au rassemblement et au rappel des résultats de ces recherches et à la diffusion des conclusions significatives qui s'en dégagent.

Par la création des centres spécialisés, les cégeps sont invités, au début des années quatre-vingt, à investir de leurs énergies dans le développement socio-économique de leurs régions respectives et à élargir leurs horizons sur le champ de la recherche appliquée, nommément dans la recherche technologique commanditée et celle de la recherche-développement à caractère industriel.

Enfin, les collèges se sont commis ces dernières années dans l'exploration du domaine de la reconnaissance des acquis et de celle des compétences. À cet égard, les cégeps font figure de pionniers si on les compare à l'ensemble des collèges canadiens ; les cégeps sont à se donner une expertise de plus en plus grande et solide en ce domaine et répondent en cela aux besoins d'une clientèle en droit de se faire reconnaître ses expériences et ses acquis antérieurs.

CONCLUSION

En nous référant aux orientations préconisées par les auteurs du rapport Parent, les cégeps s'en sont tenus généralement à la réalisation de celles-ci. On aura noté cependant que les collèges devront développer des façons de faire qui permettent aux professeurs des secteurs général et professionnel une cohabitation plus harmonieuse et plus féconde. La perspective envisagée de l'application de l'approche-programme en prenant comme principe intégrateur la formation fondamentale constitue l'enjeu majeur de la formation professionnelle de l'ordre collégial.

Par-delà cet enjeu, les cégeps sont appelés à développer des démarches d'apprentissage qui prennent en compte les caractéristiques particulières des étudiants inscrits dans les programmes professionnels. De plus, il y aura lieu d'accentuer les rapports avec les entreprises et d'analyser l'impact de ce choix sur la tâche des enseignants.

Enfin, la saisie des réalités particulières des cégeps nous a conduits au constat de l'élargissement du mandat des cégeps au cours des vingt-cinq dernières années dans l'investissement du milieu d'appartenance, la formation professionnelle de la main-d'oeuvre et la recherche.

NOTES

1. Conseil supérieur de l'Éducation, *Le rapport Parent vingt-cinq ans après, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1988, p. 93-108.
2. Conseil supérieur de l'Éducation, *Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, avril 1988, p. 25.
3. Nicole Simard, «Cohabitation du général et du professionnel: un mariage de raison et/ou une utopie», *Les Actes du colloque: Le cégep et vous, partenaires pour l'avenir*, tome 1, mai 1988, p. 48.
4. *Ibid.*, p. 48.
5. Il s'agit des cours prévus dans la spécialisation, donc obligatoires, mais qui ne sont pas des cours de la technique. Par exemple, biologie en techniques de soins infirmiers, physique en techniques d'architecture.
6. *Règlement sur le Régime pédagogique du collégial*, version commentée, automne 1984, p. 6 et 7.
7. Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent vingt-cinq ans après*, *op. cit.*, p. 104.
8. Fédération des cégeps, *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*, juin 1988, p. 12.
9. Louise Corriveau, «*Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui*», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, 3, 1986, p. 404.
10. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, Rapport 1987-1988*, p. 19.
11. Pierre Guilbert et Marcel E. Hébert, Allocution au colloque *Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir*, *op. cit.*, tome II, p. 23.
12. À chaque fois que le mot établissement est associé au mot entreprise, il désigne les maisons de stage (hôpitaux, CSLS, etc.) avec lesquelles les collèges sont appelés à travailler pour assurer la formation des cégépiens.
13. La Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges effectue actuellement une étude sur les stages et les projets de fin d'études. Les résultats de cette étude seront connus sous peu.
14. Michèle Fortin, Allocution au colloque *Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir*, *op. cit.*, tome I, p. 89.
15. Conseil supérieur de l'éducation, *Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: Des enjeux pour le système d'éducation*, novembre 1987, p. 15.

QUATRIÈME PARTIE

L'éducateur

Statut des enseignants : quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution

Claude Lessard

On a beaucoup parlé ces dernières années du statut des enseignants et surtout de leur perte de statut auprès d'une opinion publique insatisfaite du rendement qualitatif du système éducatif et quelque peu fatiguée des revendications sans cesse renouvelées des syndicats d'enseignants par ailleurs trop politisés et trop prompts à déclencher des grèves à répétition au moindre prétexte. Ces choses ont été dites et répétées au Québec, mais aussi dans bien d'autres pays ou provinces – avec des différences cependant en ce qui a trait à la fréquence et à la durée des arrêts de travail –, et notamment en Angleterre et en France. Ici, 1982-83 a marqué les esprits d'une manière indélébile et si le Conseil supérieur de l'éducation, par ses audiences et son rapport de 1984 sur la condition enseignante, a permis au trop-plein de rancoeurs et d'insatisfactions de s'exprimer, contribuant ainsi à la disparition graduelle d'une morosité qui aurait pu polluer encore longtemps l'atmosphère des établissements d'enseignement, on s'interroge depuis sur les voies et modalités d'une revalorisation de la profession enseignante.

Dans ce qui suit, je propose quelques éléments de réflexion sur cette question. Quoique mon propos, ainsi qu'il m'a été demandé, aborde les différents ordres d'enseignement, il est cependant davantage ancré, étant donné ma fonction de professeur de sciences de l'éducation et mes activités de recherche, dans la réalité du primaire-secondaire que dans celle du postsecondaire. Je suis donc conscient qu'il y aurait autre chose à dire sur la situation des professeurs de collège et d'université, surtout à la lumière des réflexions actuelles sur l'évolution du savoir et de ses usages dans les sociétés contemporaines, l'achèvement ou l'inachèvement de la modernisation et l'hypothèse de la postindustrialisation.

En ce qui concerne la profession enseignante et afin d'en mieux saisir l'évolution du statut social, il me semble important de rappeler un certain nombre de phénomènes qui incontestablement sont des pièces à verser au bilan des 25 dernières années. Ces phénomènes sont : 1) l'avènement d'une carrière dans l'enseignement, 2) la spécialisation comme assise de la compétence, 3) la formation à l'université et le développement des sciences de l'éducation, 4) la complexification de la tâche, 5) la syndicalisation des enseignants, la professionnalisation de l'administration de l'éducation et la bureaucratisation du système éducatif. Ces phénomènes étant situés, je discuterai de l'hypothèse de la prolétarisation de l'enseignement, hypothèse que je ne partage pas, du moins dans ses arrière-plans théoriques et dans sa globalité interprétative, mais qu'il importe, il me semble, de discuter, puisqu'elle est souvent proposée afin de rendre compte de l'évolution récente du corps enseignant dans plusieurs pays comparables au Québec. En guise de conclusion, j'énumérerai quelques enjeux ou défis pour les années qui viennent et qui sont reliés aux points mis de l'avant dans la première partie.

QUELQUES DIMENSIONS DE L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT

Une carrière enseignante

Tout d'abord, l'enseignement est devenu une *carrière* ; ce phénomène est lié à la déclericalisation du système éducatif et il a commencé avant le rapport Parent, en fait dans les années quarante et surtout dans l'après-guerre, au moment où la croissance démogra-

phique et la prospérité économique rendaient à la fois impérieuse et possible l'expansion de la scolarisation et poussaient la demande de l'éducation à la hausse. Dorénavant plus considéré comme une vocation ou un sacerdoce, l'enseignement est devenu un métier et celles et ceux qui s'y adonnaient aspiraient, selon les termes du rapport Parent et des leaders enseignants de l'époque, au statut de professionnel. Ce dernier aspect, nous y reviendrons plus loin, ne vit pas le jour, en tout cas pas dans l'enseignement primaire et secondaire. Néanmoins, et à ce moment-ci de notre démarche, ce qu'il importe de souligner, c'est qu'avec la poussée d'après-guerre et la Révolution tranquille, une carrière dans l'enseignement se matérialise pour un nombre sans cesse croissant d'hommes et de femmes laïques ; de nombreuses recrues pouvaient espérer y gagner honorablement leur vie et y oeuvrer pendant l'essentiel de leur vie active d'adulte. Quoiqu'il soit difficile de documenter pareille affirmation, on peut penser que le professeur laïc de collège classique représentait à l'époque le nouveau modèle d'enseignant que les élites modernisantes concevaient comme devant remplacer les anciens clercs.

Sauf à l'université où la carrière comporte des étapes précises marquées par des rangs académiques convoités, l'emploi ici du terme carrière renvoie simplement à l'idée d'un travail permanent, à temps plein, pour lequel on s'est préparé grâce à un système de formation spécialisée, et que l'on peut investir pendant une longue période de temps et, à la limite, pendant toute sa vie active. D'ailleurs, en entrevue, bon nombre d'enseignants des ordres primaire et secondaire hésitent à utiliser le terme carrière pour parler de leur travail, tant celle-ci leur semble « plate » – ou horizontale – et sans étapes ; plusieurs préféreront parler de « job » ou de travail salarié, indiquant par là une certaine gêne à appliquer à leur métier un terme qui leur semble davantage appartenir à l'univers des professionnels. Quoi qu'il en soit, on peut parler du développement d'une carrière dans l'enseignement, développement qui ne fut pas sans difficultés et sans luttes.

En effet, pour les femmes, l'avènement de la carrière dans l'enseignement impliqua qu'elles réussissent à convaincre les administrations scolaires qu'une femme mariée, et éventuellement une mère, pouvait continuer à enseigner si elle le désirait et que son mariage ne devait pas être automatiquement suivi de sa « démission » (plus ou moins forcée). Il peut paraître banal de rappeler ces choses et certains

penseront qu'on se réfère ici à des conditions d'emploi très lointaines ou propres à des milieux ruraux isolés ; en fait, il n'en est rien. Même si les commissions scolaires, au cours des années cinquante et soixante, avaient de plus en plus besoin de conserver à leur emploi les institutrices qualifiées disponibles, des récits de carrière d'enseignantes entrées dans le métier au cours des années soixante dans la région de Montréal révèlent que pour beaucoup de personnes concernées, carrière féminine et célibat allaient toujours ensemble ; il y a d'ailleurs encore dans le métier de ces femmes qui ont dû abandonner l'enseignement dans les années soixante pour cause de maternité et qui, ayant perdu des années d'ancienneté suite à leur « démission », ont connu, après leur éventuel retour dans l'enseignement, des carrières difficiles et « perturbées » – changements fréquents d'école, de degré, de champ, mise en disponibilité, etc.[1].

Le seul secteur où l'enseignement tarde à devenir une carrière est celui de l'éducation des adultes, qui continue pour l'essentiel, dans les divers ordres d'enseignement, à s'appuyer sur un personnel de formateurs à la pige, à la leçon ou chargés de cours. Cela est incontestablement un indice de faible professionnalisation de ce secteur. Il est certain que certaines politiques éducatives visant à intégrer le secteur régulier et celui des adultes ont freiné le développement d'une carrière propre aux formateurs d'adultes. (La politique d'intégration des clientèles du secteur de l'adaptation scolaire a eu un effet comparable sur les velléités professionnalisantes des enseignants spécialisés en inadaptation scolaire ou en orthopédagogie).

Nos entrevues, ainsi qu'une littérature sur le développement professionnel et les cycles de vie dans l'enseignement (voir, notamment, les travaux d'Huberman, dont 1989), révèlent que faire carrière dans l'enseignement, et notamment dans l'enseignement primaire-secondaire, pose avec le temps problème. Tout se passerait comme si une fois atteinte une certaine maturité professionnelle, certains enseignants connaîtraient des difficultés à maintenir leur intérêt pour relever le défi humain ou intellectuel que constitue l'enseignement, ils se distancieraient presque imperceptiblement d'abord, mais néanmoins réellement à terme, de la pédagogie et de leurs élèves et un fossé – qu'ils appellent fossé culturel ou écart des générations – de plus en plus large les éloignerait irrémédiablement de l'univers des jeunes. Incapables de se réorienter soit vers l'administration, le syn-

dicalisme ou l'animation pédagogique, voire à l'extérieur du monde de l'éducation, ils se résigneraient à « laisser aller les années », pour reprendre l'expression d'une enseignante interrogée. En somme, pour un certain nombre d'enseignants, vieillir dans ce métier ne serait pas chose facile et finir sa carrière sans amertume constituerait un travail et une réussite qui ne seraient pas nécessairement à la portée de tous. La particularité de l'enseignement à cet égard tiendrait au fait que la qualité du rapport enseignant-enseigné y est essentielle, tant pour l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage que pour le plaisir d'enseigner et la satisfaction au travail des enseignants, et que si les enseignants vieillissent, les élèves eux ont, année après année, à peu près le même âge. Il y a actuellement dans le système d'éducation du Québec, une génération d'enseignants qui a d'abord été le grand-frère et le camarade des élèves, puis le parent et qui deviendra peut-être le grand-parent si elle tient le coup suffisamment longtemps !

En fait, il y a ici deux autres réalités dont il faut souligner l'existence parce qu'elles contribuent soit à atténuer soit à accroître l'acuité du vieillissement du corps enseignant. Il y a tout d'abord l'équilibre jeunes-vieux dans l'enseignement dont il faut à mon sens se préoccuper parce qu'il y a là quelque chose de « naturel » et de sain qui comporte toutes sortes de vertus sur lesquelles il n'est pas nécessaire de s'étendre longuement. Si vieillir dans l'enseignement n'est pas toujours facile, si en tout cas bon nombre d'enseignants craignent cette période ultime de leur vie professionnelle, cela est certainement aggravé par le fait qu'on vieillit ensemble, entre vieux, avec peu ou pas de relève derrière soi, relève qu'on n'aura pas contribué à insérer dans le métier. Cela influence le climat de l'école. Il semblerait que des employeurs recommencent à embaucher des nombres significatifs de jeunes enseignants – à moins que ce ne soient des enseignants à statut précaire dont on régularise la situation après *x* années. Il y a là en tout cas un enjeu important pour le proche avenir. Ensuite, pour toutes sortes de raisons et ainsi qu'il a été maintes fois mentionné, les enseignants sont en quelque sorte prisonniers de l'école ; ils y ont étudié comme élèves, ils y sont retournés, après leur formation à l'école normale ou à l'université, et ils y ont passé toute leur vie active ; c'est, si on veut, l'envers de l'institutionnalisation de la carrière dans l'enseignement : il n'est pas facile, même si on sent qu'on a donné tout ce qu'on avait à donner dans ce métier, de trouver autre chose à faire, en partie parce qu'on a très peu de connaissances des autres secteurs

de travail et en partie aussi parce que ces secteurs non scolaires ne sont pas toujours, étant donné l'image publique des enseignants, des plus ouverts à leur endroit[2].

La spécialisation comme assise de la compétence

Si donc l'enseignement est devenu pour la plupart de celles et ceux qui s'y adonnent une carrière et si cela présente des aspects de «conquête» – pour les laïcs face à un pouvoir clérical fort, pour les femmes face à des employeurs qu'aujourd'hui on qualifierait volontiers de sexistes –, en même temps que cela comporte quelques effets «pervers» – le vieillissement, un certain isolement du reste de la société –, cette carrière s'est développée sous le mode de la *spécialisation*. Ce phénomène est frappant lorsqu'on regarde l'ensemble du corps enseignant de la maternelle à l'université et son évolution depuis les trois dernières décennies.

Ainsi, lorsqu'on ouvrit et généralisa les classes de maternelles à travers tout le réseau des écoles primaires publiques, on estima nécessaire de faire appel à une nouvelle catégorie d'enseignantes, pour laquelle les religieuses de Sherbrooke avaient conçu un programme de formation spécifique et, pour l'époque, à la fine pointe de la modernité pédagogique (pédagogie du jeu et de l'expression sous toutes ses formes, finalités axées sur la socialisation de l'enfant et non sur sa scolarisation); il y eut même pendant un certain temps une certification propre et exclusive aux enseignantes de maternelles, puis on estima préférable de regrouper pour fin de certification ce qu'on appela alors le préscolaire et le premier cycle du primaire. Néanmoins, dès le départ, on conçut le travail en maternelle comme un travail de spécialiste et les pionnières du champ sont restées fidèles à cette vision. À bien des égards, l'évolution du travail enseignant à l'école primaire peut être analysée dans des termes similaires. En effet, la réforme scolaire et l'esprit qui l'anima[3] voulurent faire de la titulaire du primaire une véritable professionnelle de la pédagogie, bien formée aux méthodes actives et bien convaincue de la valeur de celles-ci comme outils audiovisuels nouveaux, ayant assimilé les données les plus récentes issues de la psychologie piagétienne et capable de faire de sa classe un lieu vivant d'expression et de créativité. La titulaire du primaire devait donc devenir une spécialiste de la pédagogie – qu'on jugeait apte à devenir une discipline universitaire, ce dont nous

parlerons plus loin –, davantage qu'une spécialiste d'une ou de matières spécifiques. Néanmoins, la pédagogue-spécialiste du primaire s'est aussi spécialisée sur le plan des matières.

En effet, au fil des ans, la titulaire de classe du primaire a vu dans son école apparaître un certain nombre de spécialistes : ce furent d'abord les éducateurs physiques dont l'arrivée fut saluée positivement, puisqu'elle libéra les enseignantes pendant les périodes d'éducation physique ; puis vinrent les spécialistes en arts (selon le cas, en arts plastiques, en musique, en danse ou en expression dramatique), qui eux aussi furent bienvenus puisque bon nombre d'enseignantes, à cause d'une formation insuffisante et du peu de perfectionnement dans ces domaines, ne se sentaient pas à l'aise dans ces matières ; il y eut aussi les spécialistes de l'enfance inadaptée, ou orthopédagogues, prêts à intervenir, selon un modèle plus psychomédical que pédagogique, auprès d'enfants qu'une classification sophistiquée rangeait parmi les inadaptés. On peut penser qu'une certaine évolution a eu comme effet de faire de la titulaire du primaire une spécialiste du français et des mathématiques, les deux matières de base, et cela d'autant plus qu'une opinion publique inquiète réclamait ce que les politiciens baptisèrent « le retour à l'essentiel » et le renforcement des apprentissages de base. Il n'est pas certain que les titulaires du primaire ont adhéré et adhèrent aujourd'hui à cette vision hyper-spécialisée de leur travail ; nos données d'entrevues indiquent que si elles acceptent volontiers la contribution des spécialistes, elles n'en conservent pas moins une conception large de leur métier à la fois en termes de matières à enseigner et aussi en termes de fonction d'éducation par opposition à une simple fonction d'instruction. L'évolution de l'enseignement à l'école primaire a donc comporté la multiplication d'intervenants spécialisés entourant l'enseignante-titulaire et l'aidant dans un aspect ou l'autre de sa tâche. Du moins, telle fut l'orientation du système jusqu'à ce que baisse des clientèles et coupures budgétaires rendirent le maintien de ces services spécialisés de soutien et d'intervention trop onéreux pour la plupart des commissions scolaires.

La spécialisation de l'enseignement secondaire est suffisamment bien connue pour qu'il ne soit pas nécessaire de s'y attarder longuement. Fondée sur la discipline ou le champ d'enseignement, elle est plus prononcée que ce que souhaitaient les auteurs du rapport Parent puisqu'elle s'affirme dès le premier cycle du secondaire. On peut dire

que dès le début du secondaire et ce, jusqu'à l'université incluse, l'enseignant voit sa tâche construite d'abord et avant tout comme celle d'un spécialiste-disciplinaire ; bien sûr, il est enseignant, mais de quelque chose et c'est la maîtrise de ce quelque chose qui importe et qui constitue la pierre angulaire de son sentiment de compétence. À cet égard, il n'y a pas beaucoup de différence entre l'enseignant du secondaire, du collégial ou de l'université, sinon qu'en passant d'un ordre à l'autre, normalement la compétence disciplinaire est plus étendue et plus orientée vers la production de nouvelles connaissances, légitimant ainsi la position relative des uns et des autres dans la hiérarchie des ordres d'enseignement. À l'université, la spécialisation a connu au cours des dernières décennies des avancées spectaculaires. Tant dans les champs professionnels et scientifiques que dans le secteur des humanités, le modèle de l'universitaire contemporain – du moins celui que les comités de promotion récompensent – n'est pas celui du généraliste, confiant après *x* années de labeur solitaire d'avoir fait le tour d'un champ de connaissance et capable de synthèse à la fois originale et profonde[4], mais bien plutôt celui du spécialiste-expert d'un sous-champ disciplinaire, à la fine pointe des connaissances et des méthodologies de recherche, accumulant des subventions et commandites de recherche pour lesquelles l'administration de l'université lui accordera statut et prestige ; cet universitaire est aussi intégré dans des réseaux internationaux restreints et est occasionnellement disposé à monnayer son expertise auprès d'un pouvoir quelconque[5]. Les universitaires, en quelque sorte pris dans la logique du développement disciplinaire, sont devenus hyper-spécialisés ; c'est en adoptant des stratégies congruentes avec la spécialisation qu'ils ont pu se positionner dans leur champ disciplinaire, s'y faire éventuellement reconnaître, obtenir des fonds de recherche pour des projets par définition restreints et pointus, et publier dans des revues elles aussi de moins en moins accessibles aux non-initiés[6]. Une fois l'expertise acquise et reconnue, il devient difficile de l'abandonner : c'est la logique de l'investissement dans un champ que Bourdieu a démontée si brillamment.

Cette spécialisation des enseignants de la maternelle à l'université constitue un fait majeur des 25 dernières années. Quels qu'en soient les mérites et les inconvénients, elle est une des caractéristiques les plus importantes du corps enseignant contemporain et en poste dans les institutions d'enseignement. Le système de formation des

enseignants, son insertion à l'université, la certification et la longue liste de titres qu'elle comprend, la détermination des tâches en fonction de champs d'enseignement conventionnés et, à partir du secondaire, le regroupement des enseignants dans des départements, tout cela appartient à la spécialisation des enseignants et la fonde. Notons qu'il s'agit là d'une caractéristique de l'évolution qui par certains côtés est en continuité avec l'avant-réforme et par d'autres marque une certaine rupture. Car, si les enseignants de collèges classiques n'enseignaient pas toutes les matières surtout dans les classes qui appartiennent aujourd'hui au cégep, et étaient des spécialistes sinon d'une seule discipline, du moins dans bien des cas d'un champ structuré comme les sciences ou les langues anciennes – on le voit, la notion de champ d'enseignement n'est pas récente et ce qui se passe dans certaines écoles et dans certaines matières ressemble à ce qui se passait dans certains collèges d'antan –, bon nombre de professeurs des premières années du cours classique étaient considérés comme aptes à enseigner presque toutes les matières du curriculum. De même, la plupart des enseignants qui ont débuté leur carrière dans les années soixante et qui sont donc le produit des écoles normales ont reçu une formation axée à la fois sur une certaine spécialisation – on y offrait en effet des orientations ou des options qui préfigurent en quelque sorte les champs d'enseignement d'aujourd'hui – et aussi sur la polyvalence disciplinaire ; le brevet A par exemple les habilitait à enseigner toutes les matières de la première à la douzième année, tout en rendant possible une spécialisation. C'est le nouveau système d'éducation qui en se développant selon sa logique propre a amené ces enseignants polyvalents à faire des choix entre des matières et des ordres d'enseignement, bref à se concevoir comme des disciplinaires et des spécialistes d'un ordre d'enseignement donné, ce qu'ils n'étaient pas nécessairement au départ. Bien sûr, au fur et à mesure que les enseignants formés à l'université sont entrés dans les écoles et les collèges – ce qui, faut-il le rappeler, est somme toute assez récent et n'est pas encore complété en ce sens qu'il y a encore une forte présence de normaliennes et de normaliens dans le système –, la logique disciplinaire a prévalu de plus en plus « naturellement ».

Il faut dire qu'ici aussi la baisse des clientèles et les coupures budgétaires dans les ordres d'enseignement préuniversitaires, couplées à des priorités syndicales axées sur la sécurité de l'emploi, ont rendu impérieuse une certaine mobilité des enseignants d'un champ

d'enseignement à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre. Dans ce dernier cas, il est surtout question du passage du secondaire au primaire, rarement de l'inverse. À ma connaissance, une seule étude (MÉQ, 1986) du phénomène de mobilité inter-champ a été faite et pour une seule année, soit 1984-85. Elle révèle que, suivant les définitions utilisées – soulignons qu'est considéré qualifié un enseignant qui aurait réussi 15 crédits de formation dans une matière donnée, cela étant en conformité avec les dispositions du contrat de travail collectif –, 14,6 % de tous les enseignants à temps plein du préscolaire, du primaire et du secondaire étaient affectés à une tâche qui ne correspondait pas à leur champ de formation. Ce pourcentage baissait à 8,6 % chez les enseignants du préscolaire et du primaire et grimpait à 22,5 % chez les enseignants du secondaire général et à 15,9 % chez les enseignants du secteur professionnel. Ces chiffres indiquent que si le problème n'est pas généralisé, il n'est pas non plus insignifiant, surtout au secondaire.

Il est difficile de chiffrer de manière précise pour l'ensemble du corps enseignant l'ensemble des phénomènes de mobilité et, dans ce domaine, des distinctions s'imposent: toute mobilité n'est pas mauvaise en soi ou «déprofessionnalisante», certains enseignants ayant de fait une formation polyvalente, et le passage, par exemple, des mathématiques à la physique est moins problématique que celui de l'éducation physique à l'histoire, et certains professeurs du secondaire, après une période normale d'adaptation, deviennent d'excellents enseignants du primaire et, lorsqu'il s'agit d'hommes, contribuent ainsi à un meilleur équilibre hommes-femmes dans cet ordre d'enseignement. Cela étant dit, les récits de carrière d'environ 80 enseignantes et enseignants du primaire-secondaire qui habitent pour la plupart la région métropolitaine de Montréal, récits que nous sommes à analyser présentement, révèlent chez celles et ceux entrés dans la carrière après les années 1968-1970, un nombre considérable de changements – la plupart du temps non voulus – d'école, de degré, de matières et d'ordre d'enseignement. Pour ces enseignants, la permanence d'emploi s'est maintenue au prix de plusieurs changements d'affectation. Il en serait de même des enseignants à statut précaire entrés dans le métier à partir des années 1980. De plus, on peut penser que certains champs d'enseignement relativement nouveaux – comme par exemple, celui de l'accueil qui a démarré en 1969, du moins en tant que champ de pratique; c'est plus tard qu'il deviendra un champ

officiellement reconnu – n'ont pu véritablement s'établir comme champs spécialisés; dans le cas de l'accueil, ce sont souvent les derniers arrivés parmi les enseignants ou des enseignants en surplus qui ont eu, à partir d'une variété de formations de départ, à développer ce champ. Certains enseignants interviewés qui possédaient une formation spécialisée en enseignement d'une langue seconde ont d'ailleurs qualifié leur champ de «champ poubelle», indiquant par là qu'à peu près n'importe qui de légalement qualifié avait des chances d'y échouer.

Il est ironique de constater que le discours sur le projet éducatif et la nécessité d'équipes-école intégrées se répand et occupe l'avant-scène au moment où, à cause des diminutions de clientèles et plus tard des coupures budgétaires, bon nombre d'enseignants cherchent d'abord et avant tout à se maintenir en poste, dans leur école et dans leur champ d'enseignement. Bien sûr, cela ne se passe pas partout – si on ferme des écoles à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), on en construit, et de grosses, en banlieue – ni ne concerne tout le monde – ancienneté oblige –, mais une portion significative du corps enseignant primaire-secondaire a connu depuis plus d'une décennie l'angoisse de voir le processus de mise en disponibilité se rendre jusqu'à eux. Quant à la multiplication des enseignants à statut précaire au cours des dernières années, il est difficile de considérer ce phénomène comme contribuant positivement à la collaboration entre enseignants autour d'un projet éducatif d'école.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ ET LE DÉVELOPPEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le développement d'une carrière spécialisée dans l'enseignement prend son sens dans la valorisation d'un savoir spécifique au travail enseignant comme pierre angulaire de la compétence enseignante. Un savoir disciplinaire comme un savoir pédagogique ou andragogique. Ce qui m'amène à aborder le troisième phénomène d'importance, soit *la prise en charge de la formation des enseignants par l'université et le développement des sciences de l'éducation*. Les années cinquante avaient vu apparaître un peu partout à travers le Québec de nombreuses petites écoles normales sous contrôle clérical, à côté des grandes écoles normales d'État concentrées à Montréal et

à Québec. Ainsi, l'ancien système éducatif tentait tant bien que mal de s'adapter au nouveau contexte d'après-guere et cherchait à répondre à la forte demande d'enseignants. Là aussi, comme à l'école primaire, il y avait une certaine effervescence et les choses évoluaient dans le sens des méthodes actives et d'une psychologie de l'enfant plus scientifique et moins philosophique. La Commission Parent, dont les procès-verbaux[7] révèlent une position critique à l'égard de la formation dispensée dans les écoles normales, voire dans celles affiliées aux universités, a déployé une logique argumentative qui s'est appliquée aux écoles normales comme aux autres composantes du nouveau système éducatif. En effet, la logique de système rendait impérieux de regrouper et coordonner des unités trop petites et trop dispersées. Mais où les mettre? À quoi les intégrer? Il semble que les commissaires aient été séduits par le modèle britannique de l'époque, soit des collèges universitaires, c'est-à-dire des unités conservant leur identité professionnelle et se souciant de demeurer proches des réalités de la pratique professionnelle, et néanmoins intégrées à l'université, donc capables d'y puiser les savoirs disciplinaires de haute qualité requis pour former des enseignants modernes compétents. C'est la création de l'Université du Québec et le rôle qu'elle devait jouer dans le secteur de la formation des enseignants qui expliquent, semble-t-il, que nous ayons éventuellement abouti à des départements et facultés universitaires de sciences de l'éducation. Néanmoins, il est intéressant de réfléchir sur ce phénomène, puisque le Québec est, encore aujourd'hui, le seul membre de la francophonie occidentale à ne plus avoir d'écoles normales et à avoir intégré la formation des enseignants à l'université.

Quoi qu'il en soit de la forme institutionnelle précise retenue pour la formation des enseignants, son insertion dans l'université ne s'est pas faite sans heurts et sans difficultés[8]. D'abord entre les unités de sciences de l'éducation et le reste de l'université; l'histoire des 25 dernières années est celle d'une difficile coordination, pour ne pas dire de conflits répétitifs autour du contrôle de la formation des enseignants et de la part respective de la composante disciplinaire et de la composante pédagogique. C'est ainsi que les pédagogues répètent régulièrement que les départements disciplinaires produisent des candidats à l'enseignement qui ne connaissent pas ou peu les contenus intégrés aux programmes des écoles, et que les disciplinaires feront leur le jugement formulé par leurs étudiants passés par les sciences

de l'éducation, à savoir qu'à part les stages, on n'y apprend guère grand-chose de sérieux et qu'il suffit d'y entrer pour en sortir diplômé[9]. Par ailleurs, le fait que la formation des enseignantes du primaire se passe, sauf exception, presque exclusivement au sein des sciences de l'éducation est ambigu : d'une part, cela peut vouloir dire que l'ensemble de l'université considère que les savoirs disciplinaires requis pour cet ordre d'enseignement n'ont pas à être de niveau universitaire ; d'autre part, cela peut traduire la reconversion de la pédagogie d'autrefois en discipline universitaire ; suivant cette piste, la pédagogie serait l'ensemble des savoirs intégrés dans un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire actuellement dispensé dans les universités. Ces deux points de vue ne sont pas contradictoires, mais ils illustrent l'ambiguïté de la formation des enseignantes du primaire à l'université. Si, au secondaire, c'est un problème de structure de coordination et de pouvoir qui a caractérisé la formation universitaire des enseignants, au primaire, le problème a davantage été lié à l'existence même de la pédagogie comme champ intellectuel et à sa place dans l'université.

Les universités ont eu aussi de la difficulté à établir un véritable partenariat pour la formation avec les commissions scolaires et les associations syndicales d'enseignants. Et lorsqu'elles y sont arrivées, ce partenariat a eu de la difficulté à se stabiliser et à se perpétuer, parce qu'il y a beaucoup de bénévolat et d'engagement individuel dans ce domaine et pas de véritable système de concertation qui lierait les trois grands acteurs que sont les universités, les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants. Qu'un enseignant expérimenté reçoive un stagiaire dans sa classe n'est d'aucune manière reconnu dans sa charge d'enseignement ou dans sa rémunération. Les superviseurs de stages qui sont très souvent des enseignants de carrière ne voient pas non plus cette fonction reconnue par leurs employeurs et intégrée à leur tâche : ils sont donc payés par l'université comme des auxiliaires d'enseignement, ce qui n'est guère valorisant d'un point de vue symbolique dans le système universitaire. C'est bien évidemment la formation pratique des futurs enseignants qui, malgré des efforts plus que louables, souffre de cette absence de système de reconnaissance. La loi des nombres est aussi une contrainte majeure dans ce domaine : il y a en effet dans la région de Montréal, bon an mal an, plus d'un millier d'enseignants qu'il faut placer en stage dans les écoles primaires et secondaires.

Par ailleurs, au sein des unités de sciences de l'éducation, les influences américaines et la logique de la spécialisation préalablement abordée sont responsables de l'éclatement du champ des sciences de l'éducation en plusieurs sous-champs ou domaines, chacun revendiquant une part significative de l'acte éducatif : mentionnons la technologie éducative, la mesure et l'évaluation ou la docimologie, la didactique – en fait, il faudrait dire les didactiques –, la psychopédagogie, l'orthopédagogie ou l'inadaptation scolaire, la psycho-éducation, l'andragogie, les fondements de l'éducation, l'éducation comparée, l'administration de l'éducation, l'orientation scolaire et l'éducation physique. Certes, le champ professionnel de l'éducation est complexe et varié tant dans ses contextes que ses fonctions, et une certaine spécialisation est non seulement inévitable, mais souhaitable. Mais on peut néanmoins se demander si la multiplication des logiques de développement liées aux sous-champs mentionnés plus haut et les inévitables tensions et conflits que cela a entraînés ont servi d'une manière efficace le développement du champ des sciences de l'éducation ou si, au contraire, elles n'ont pas davantage accrédité une image d'éparpillement et de savoir trop partiel. Sans compter que ces sous-champs ne sont pas idéologiquement neutres et qu'ils ont été traversés par des idéologies scientifiques et sociales alimentant un large éventail de débats – celui des anciens et des modernes, du behaviorisme et du constructivisme, de la pédagogie libertaire et de la pédagogie de conscientisation, des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives, de la recherche sur, pour ou avec les enseignants, etc.[10].

À un autre niveau, on peut constater qu'au sein des sciences de l'éducation, deux grandes logiques s'affrontent : une logique professionnelle, soucieuse de construire et réaliser une formation des enseignants qui soit bien adaptée – sans être servilement ajustée – aux demandes des commissions scolaires et aux exigences de la pratique telle qu'elle se développe à partir des orientations et programmes ministériels, des caractéristiques des clientèles étudiantes et des attentes des divers milieux sociaux, et une logique universitaire, orientée vers la recherche et les grades supérieurs, tentant de développer et faire reconnaître par la communauté universitaire un savoir multidisciplinaire qui puise abondamment dans les sciences humaines et qui soit critique. Il n'est pas certain que ces deux logiques fassent bon ménage, mais c'est peut-être justement le pari de la structure adoptée

à la fin des années soixante que de tenir ces deux termes ensemble et de les forcer à s'interféconder. Certains, concluant rapidement à l'échec de cette formule, seraient peut-être tentés d'envisager la séparation physique de ces deux logiques; nous nous retrouverions alors avec d'un côté une école professionnelle proche de l'esprit des anciennes écoles normales – du moins de l'esprit quelque peu mythifié de ces écoles; faut-il rappeler qu'il s'y donnait bien davantage de formation générale que de formation professionnelle? –, et de l'autre un département universitaire de sciences de l'éducation axé sur la recherche, comme par exemple, on en retrouve en France, et qui appartiendrait à une Faculté des arts et des sciences.

Le Conseil des universités qui a procédé à un bilan des sciences de l'éducation (1986) n'a pas succombé à cette tentation. S'il reconnaît l'existence de problèmes réels tant au niveau de la formation des enseignants que dans le développement de la recherche – encore sous-développée, si on met entre parenthèses les programmes ministériels de recherche-action, style PPMF et PPMEP –, le Conseil ne conclut pas à la nécessité de remettre en question la présence à l'université de la formation des enseignants, ni le développement d'un champ de recherche autonome – quoique ouvert à l'apport des disciplines établies – en sciences de l'éducation.

Néanmoins, je suis d'avis qu'une véritable politique de formation des enseignants – et une politique qui a des moyens – liant l'université, les facultés et départements de sciences de l'éducation, les employeurs et les regroupements syndicaux et pédagogiques des enseignants, reste à faire, toutes les tentatives au fil des ans ayant échoué ou été abandonnées en cours de route. Il s'agit là à mon avis d'un défi majeur des années quatre-vingt-dix. On peut même penser que le temps presse, puisqu'une génération d'enseignants quittera le métier au cours de cette décennie et qu'une relève importante doit être formée ou perfectionnée.

LA COMPLEXIFICATION DE LA TÂCHE

Cette politique de formation des enseignants est d'autant plus impérieuse que *la tâche des enseignants s'est au fil des ans complexifiée*. Au moment des audiences de 1984 du Conseil supérieur de

l'éducation sur la condition enseignante, cette réalité a été affirmée à maintes reprises par les enseignants. Depuis lors, la situation n'a pas démenti ce diagnostic, au contraire, et ce surtout dans la région de Montréal où la conscience des impacts sur la pédagogie de la pluri-ethnicité se fait de plus en plus vive. En réalité, il serait plus juste de dire que la tâche des enseignants s'est complexifiée d'abord avec la réforme elle-même ; en effet, ouvrir l'école, le collège et l'université à des clientèles qui traditionnellement en étaient exclues a constitué et constitue, à mon sens encore aujourd'hui, un défi majeur pour la pédagogie/andragogie et l'ensemble des didactiques disciplinaires. En d'autres termes, la démocratisation de l'éducation est en soi responsable d'une complexification de la tâche des enseignants ; elle appelle des développements pédagogiques importants, dans les méthodes, dans les contenus, dans les stratégies de motivation et d'animation, bref dans l'ensemble du répertoire des compétences d'un enseignant afin qu'il puisse avec une certaine efficacité instruire et éduquer les jeunes de tous les milieux. Ce défi existe toujours, ici comme ailleurs, malgré les progrès réalisés.

La tâche des enseignants s'est complexifiée aussi suite au développement de phénomènes de société aux impacts multiples sur l'enseignement/apprentissage ; que l'on songe seulement à la pénétration de la télévision et des médias de masse auprès des jeunes, et à l'évolution de la structure familiale. En entrevue, ce sont ces deux phénomènes que les enseignants mentionnent le plus fréquemment et le plus spontanément comme ayant modifié profondément la relation pédagogique. Les enseignants sont très conscients des nouvelles attentes que ces développements ont générées à leur endroit, mais ils se sentent parfois incapables de contrecarrer ou contrebalancer les effets négatifs de la télévision sur les attitudes et l'apprentissage des jeunes, encore moins de jouer au substitut parental auprès de jeunes prématurément « vieillis ». Ils sont aussi conscients que les cadres sociaux de l'apprentissage ne peuvent plus être ceux d'autrefois et qu'ils doivent faire une place plus grande aux jeunes dans les cheminements d'apprentissage suggérés. Sur ces plans, nos entrevues indiquent que le rapport entre l'école et la société n'est pas à l'avantage des enseignants et qu'ils ne peuvent qu'agir modestement sur les effets, non sur les causes.

Enfin, dans la région de Montréal, la tâche s'est complexifiée avec l'arrivée des enfants d'immigrants et des communautés ethnoculturelles. On parle de plus en plus de la nécessité pour les enseignants de développer une compétence interculturelle, notion généreuse, mais encore peu définie et opérationnalisée dans le répertoire des stratégies pédagogiques et didactiques des enseignants. Une chose est certaine, les enseignants doivent apprendre à tenir compte d'un nombre plus grand de variables dans les décisions pédagogiques et didactiques qu'ils doivent prendre quotidiennement, et ils doivent développer des compétences diversifiées dans leurs rapports tant avec les jeunes qu'avec leurs parents et l'ensemble des adultes oeuvrant en milieu scolaire ou dans les institutions sociales qui, à un titre ou l'autre, ont affaire aux jeunes et à leur famille.

L'ensemble de ces défis renvoie à la fois à des phénomènes de diversification et de pluralisation de la société et aussi à des phénomènes de compétition pour l'attention et la motivation des jeunes. Si l'enseignant a de plus en plus devant lui une clientèle aux multiples visages, il n'est pas certain que l'ensemble des développements sociaux appuient ses efforts et poussent d'une manière harmonieuse dans le sens d'un encadrement éducatif des jeunes et d'un apprentissage sérieux et soutenu.

Il me semble impérieux de reconnaître que cette complexification de la tâche constitue une des données fondamentales, sinon « la » donnée par excellence, à partir de laquelle on devrait réfléchir à la formation des enseignants et à la recherche en sciences de l'éducation. Car, elle est incontournable, « massive » et là pour demeurer.

LA SYNDICALISATION DES ENSEIGNANTS, LE DÉVELOPPEMENT ET LA PROFESSIONNALISATION DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION ET LA BUREAUCRATISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Même s'ils sont distincts les uns des autres, il y a des phénomènes qu'il est préférable de traiter ensemble, parce qu'ils ont interagi les uns avec les autres et se sont en quelque sorte nourris les uns les autres. Comme par exemple, *la syndicalisation des enseignants, le développement et la professionnalisation de l'administration de l'éducation et*

la bureaucratisation du système éducatif. Le phénomène syndical a été tellement massif, il a tellement marqué l'histoire de l'éducation des 25 dernières années qu'on ne peut parler des enseignants québécois des différents ordres d'enseignement sans s'y référer. Je voudrais pour ma part souligner quelques particularités de ce phénomène qui, avec le recul, prennent du relief.

D'abord, dans l'enseignement, il a été un phénomène de jeunes adultes, attirés par l'enseignement dans les années soixante au moment où le marché de l'enseignement était ouvert et dans un contexte de changement éducatif auquel la plupart de ces jeunes enseignants adhéraient sans réserves majeures; à cette époque, le métier était attirant parce que l'éducation était dans l'ensemble de la société très valorisée et parce que la société québécoise était prête à traiter convenablement ses enseignants; dans ce contexte où le changement pédagogique était à l'honneur, le syndicalisme a été pour une génération d'enseignants un outil important d'affirmation sociale et le symbole de leur appartenance de groupe. On aurait tort de n'y voir qu'un outil de défense du corps contre les attaques de l'administration et du pouvoir politique. Il a été bien plus que cela. Il a exprimé la force d'une génération, et notamment celle des jeunes enseignants tentant de se construire une pratique pédagogique à la fois efficace et d'orientation humaniste dans les polyvalentes.

Ensuite, il a été tributaire du contexte des années soixante et de la première moitié des années soixante-dix, pendant lesquelles les analyses globales du type «l'école est au service de la classe dominante» connurent leur heure de gloire, dans l'ensemble du mouvement syndical et au sein de milieux intellectuels. Il est tout de même étonnant de constater que la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) fait sienne officiellement en 1970 l'hypothèse de la prolétarisation de l'enseignement, à peine quelques années après la réforme scolaire, au moment où les enseignants ont beaucoup d'autonomie professionnelle et où leur situation économique et l'ensemble de leurs conditions d'emploi et de travail s'améliorent. C'est aujourd'hui ou, en tout cas, depuis 1982-83, qu'on s'attendrait à voir les ténors syndicaux brandir le spectre de la prolétarisation; à la CEQ à tout le moins, il n'en est rien. Il est étonnant de constater combien le modèle de participation et d'intégration des enseignants à la gouverne du système éducatif – ou, à tout le moins, au processus de consultation

devant aboutir à la prise de décision – que proposait le rapport Parent a fait long feu ; son rejet par des enseignants qu'on savait par ailleurs motivés par les objectifs de la réforme et son remplacement par un modèle de relations de travail conflictuel de type patrons-employés en auront surpris plus d'un. Je ne connais pas d'autres explications que la jeunesse d'une génération d'enseignants à la fois idéaliste, impatiente et consciente de sa force, de même que le climat culturel de l'époque auquel, probablement par formation et par profession, les enseignants étaient particulièrement sensibles[11]. N'oublions pas que c'est l'ensemble du mouvement syndical, et non pas seulement le syndicalisme enseignant, qui s'est radicalisé et politisé au cours des années 1970.

Troisièmement, il s'est opéré, avec le refus du modèle de participation à l'administration du système éducatif proposé par le rapport Parent et repris par les premiers administrateurs du ministère, une dissociation entre la dimension syndicale et la dimension professionnelle. Prenons, comme manifestation de ce divorce, le Conseil pédagogique interdisciplinaire (CPI) : à l'origine, il s'agit d'une création de la CEQ ; dans la tourmente des grandes remises en question et des grands choix, la CEQ l'éjecte de ses structures. Depuis lors, le Conseil pédagogique interdisciplinaire vit en marge du mouvement syndical, défend tant bien que mal son autonomie face à un ministère qui le subventionne (assez peu) ainsi que les associations que le Conseil regroupe, et oeuvre avec des moyens modestes au développement de la pédagogie, notamment dans les divers champs généraux et professionnels du secondaire. C'est au sein des diverses associations pédagogiques disciplinaires regroupées dans le Conseil que bon nombre d'enseignants s'activent, se perfectionnent et se tiennent au courant des nouveautés dans leur domaine. Si la CEQ et le Conseil sont en bons termes aujourd'hui, il n'en demeure pas moins que leur séparation structurelle traduit et symbolise cette dissociation de la dimension syndicale et de la dimension professionnelle. Un second exemple de ce divorce concerne le refus des associations enseignantes de participer, ainsi qu'il leur avait été offert, à la probation des enseignants, donc à l'insertion professionnelle des recrues et à leur évaluation. En toute justice, il faut dire que les enseignants ont accepté de jouer un rôle d'aide ; c'est l'évaluation d'un cosyndiqué qu'ils ont refusée.

Ce qui précède a été écrit en pensant aux enseignants du primaire et du secondaire. Je crois qu'à bien des égards, la situation dans les cégeps peut être analysée de manière analogue. Dans le cas des universités, je ne suis pas certain qu'on puisse parler d'une syndicalisation aussi profonde que dans les autres ordres d'enseignement et je ferais l'hypothèse qu'il s'agit d'un syndicalisme plus défensif qu'affirmatif. Par ailleurs, les universitaires, quoi qu'ils en disent et quelles que soient les limites réelles de cette intégration, sont bien davantage intégrés à la structure du pouvoir dans l'université – par les assemblées départementales, les conseils de facultés, les grands comités et autres instances universitaires – que leurs collègues du primaire et du secondaire ne le sont dans les lieux de décision qui concernent leur travail ; de plus, l'autonomie professionnelle de l'universitaire est encore très grande, de sorte que son rapport au syndicat semble ambivalent, pour ne pas dire inexistant dans certains secteurs.

Le syndicalisme enseignant, s'il n'est pas responsable du développement d'une bureaucratie scolaire, a cependant facilité sa professionnalisation en excluant les administrateurs scolaires de ses rangs. En devenant centrale syndicale, la CEQ est devenue pour l'essentiel un regroupement de syndicats d'enseignants – jusqu'à ce qu'elle décide de se transformer en centrale syndicale de travailleurs du secteur public. Le reste est le fait de la réforme et de la mise en place des divers appareils administratifs, les commissions scolaires régionales, les cégeps, les directions régionales du ministère de l'Éducation, les diverses directions des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science. Il s'est donc constitué au fil des ans un corps d'administrateurs de l'éducation qui ont investi les divers échelons d'une pyramide qui s'est construite avec la centralisation du système. C'est ainsi que des directeurs adjoints d'école peuvent envisager un travail de cadre au siège social de leur commission scolaire, qu'un directeur général peut devenir sous-ministre, et qu'un cadre de cégep peut passer au ministère à Québec. Si l'enseignement est devenu une carrière, somme toute «plate», l'administration scolaire elle s'est développée, et d'une manière bien plus verticale que l'enseignement. Cela n'est pas nécessairement mauvais, surtout si cela est le fait d'enseignants de métier, mais on peut s'interroger sur l'inévitable distance qui se creuse au fur et à mesure que la pyramide s'allonge entre les lieux de décision et les lieux d'exécution, entre l'univers de l'administration et celui de la pédagogie,

entre ceux qui restent en contact avec les jeunes et ceux qui ne travaillent qu'avec des adultes, entre ceux qui enseignent et ceux qui n'ont jamais mis les pieds dans une classe.

Autrefois, la culture de l'école était pour l'essentiel une culture d'enseignants ; celle-ci se heurtait parfois à celle des commissaires d'écoles et, à des moments précis de l'année scolaire, à celle des représentants du département de l'Instruction publique ou de l'Église. Mais, pour l'essentiel et surtout en milieu rural, l'école et l'enseignante faisaient corps. La croissance et la bureaucratisation du système au cours des dernières décennies sont responsables du développement d'une logique administrative, portée par un corps important d'administrateurs et qui a rationalisé non seulement, en le constituant, son domaine propre, mais aussi celui de l'enseignement/apprentissage. Cette logique administrative, couplée au syndicalisme enseignant, a aussi grandement contribué à homogénéiser les enseignants des différents ordres en les soumettant à des systèmes semblables de conditions d'emploi et de travail, et récemment de contrôle de l'accomplissement de la tâche.

Peut-on analyser l'évolution des années soixante-dix et certaines orientations actuelles, tout compte fait assez éloignées de celles mises de l'avant au cours des années soixante, en ces termes ? Tout se serait passé comme si plus les années passaient, plus l'effervescence pédagogique présente dans les différents ordres d'enseignement et valorisée par les élites réformistes s'était vue récupérée, encadrée, contrôlée et ultimement mise au rancart par des administrateurs soucieux de gestion efficace et d'une opinion publique contentée. Ce ne serait pas les enseignants, mais plutôt les administrateurs et leurs alliés, les parents, qui seraient responsables de l'abandon des idéaux pédagogiques réformistes. Cela serait indissociable d'une perte de pouvoir des enseignants sur leur pratique et de la rationalisation de celle-ci par les administrateurs.

L'ensemble des phénomènes discutés dans la première partie de ce texte sont-ils compatibles avec l'hypothèse de la prolétarisation, mise de l'avant pour rendre compte de l'évolution du travail enseignant et du statut social des enseignants ? C'est à quoi nous tenterons de répondre dans la partie qui suit.

PEUT-ON PARLER D'UN PROCESSUS DE PROLÉTARISATION?

Une vision des choses qui met l'accent sur l'accroissement des contrôles sur le travail enseignant est compatible avec l'hypothèse de la *prolétarisation* de l'enseignement que certains auteurs américains (Apple, 1980), britanniques (Ozga et Lawn, 1981) et australiens (Harris, 1982) ont tenté de vérifier dans leur contexte respectif et que certains syndicalistes québécois ont soutenue, ainsi que nous l'avons vu, dès le début des années soixante-dix. L'enseignement, suivant cette hypothèse, loin d'évoluer dans le sens d'un accroissement des tâches intellectuelles non répétitives commandant la créativité de l'enseignant et l'exercice d'un jugement personnel fondé sur un savoir-faire d'expert, justifiant ainsi une plus grande autonomie de ce dernier et un statut social élevé, se rapprocherait davantage des métiers manuels qui, sous l'impulsion du changement technologique dans un contexte capitaliste, éclateraient en séquences de tâches répétitives essentiellement de l'ordre de l'exécution, donc nécessitant peu de capacités supérieures et de formation, tout en étant facilement contrôlables par la hiérarchie. L'accroissement de la productivité économique se ferait dans le démantèlement des métiers et la régression sociale des travailleurs. Ce processus à l'oeuvre dans l'infrastructure économique, tant au niveau de la production proprement dite que dans la gestion, existerait aussi dans les secteurs de la superstructure, comme l'éducation. Il toucherait les cols blancs de classe moyenne. Le capitalisme contemporain, dans sa logique même, loin de réduire la division entre le travail manuel et le travail intellectuel, au contraire contribuerait à son accroissement; il y aurait déqualification du travail du plus grand nombre et «surqualification» d'un petit nombre (Braverman, 1976; Freysennet, 1977).

Dans le domaine de l'enseignement, la prolétarisation se manifesterait par la précarisation de l'emploi et la difficulté grandissante de faire carrière, une certaine dé-spécialisation encouragée par des employeurs soucieux de gérer de manière économique les ressources humaines dont ils disposent, un accroissement des contrôles de toute sorte – la présentation des plans de cours ou des plans d'intervention, la supervision pédagogique, les examens à l'échelle de la commission scolaire ou du système, les politiques d'évaluation de l'enseignement, etc. –, les changements de programmes qui contribueraient à la confection d'un curriculum *teacher-proof*, le développement de la tech-

nologie éducative – comme par exemple, la micro-informatique – qui rationaliserait la pédagogie et limiterait le rôle de l'enseignant. Sur le plan économique, elle impliquerait la stagnation des salaires. Le tout entraînant une dévalorisation sociale et, à terme, un faible pouvoir d'attraction du métier auprès des jeunes universitaires.

Ce discours, même s'il identifie des réalités qu'on ne peut cacher, me semble, à bien des égards, excessif, notamment parce qu'il oublie certains acquis présentés dans la première partie, qu'il additionne et force la convergence de phénomènes qui ne sont pas univoques et parce qu'il en réduit plusieurs à leur seul aspect de contrôle. Ainsi, s'il est vrai que la précarisation de l'emploi dans l'enseignement est dangereuse et qu'il faut la réduire rapidement et substantiellement – nous y reviendrons –, la dé-spécialisation de l'enseignement n'est malgré tout pas très poussée ; dans le contexte que l'on connaît depuis quelques décennies, elle a été possible parce qu'il y avait encore dans le système des enseignants détenteurs de brevet A et formés à l'école normale, donc légalement jugés aptes à enseigner plusieurs matières ; mais, il demeure que la tendance dominante n'est pas dans le sens d'une polyvalence très large des enseignants[12]. Et lorsqu'on parle de polyvalence, on parle d'une manière très limitée ; en fait, c'est le mot bivalence qui est souvent mentionné. Depuis que les universités ont investi le champ de la formation des enseignants, ce sont des enseignants spécialistes qu'elles ont formés et on voit mal comment elles pourraient dans un avenir rapproché remettre fondamentalement en cause ce modèle de compétence enseignante, modèle par ailleurs compatible avec leurs structures et leurs traditions.

De même, si l'accroissement des contrôles de la tâche de l'enseignant est réel, et s'il importe d'être vigilant pour que l'autonomie professionnelle des enseignants ne rétrécisse pas comme une peau de chagrin, il est difficile d'accepter sans réserve un certain discours enseignant qui voit dans la soumission de plans de cours et leur discussion, dans les examens synthèse de la commission scolaire et du système – surtout, si les enseignants ou certains parmi eux participent à leur confection et à leur notation –, dans la coordination des enseignements individuels autour de la notion de programme, et dans l'évaluation de l'enseignement par les usagers, des atteintes inacceptables à leur liberté académique. S'agit-il en somme de prolétarisation du corps par ces développements ou de résistance corporatiste à une

plus grande rationalisation de l'enseignement? Cette ligne de défense du corps, tout axée sur un individualisme presque sans bornes, comme pour d'autres groupes professionnels d'ailleurs, est de moins en moins crédible et efficace. Bien sûr, les éléments de contrôle qui se développent actuellement procèdent d'une logique différente de celle de l'enseignant soucieux d'exercer un certain contrôle sur l'exercice de son métier et d'y optimiser son autonomie et sa marge de manoeuvre, mais je crois que les enseignants auraient intérêt, dans leur défense de l'autonomie professionnelle, à ne pas trop être et paraître réfractaires à toute discussion et négociation de ce qu'ils font. Au contraire, ils devraient être bien plus affirmatifs sur les plans proprement pédagogiques et professionnels qu'ils ne l'ont été au cours de la dernière décennie.

Dans l'hypothèse de la prolétarisation, c'est probablement le discours critique sur les changements de programmes au primaire-secondaire qui me semble le plus réducteur. En effet, n'y voir qu'une tentative de contrôler les enseignants et réduire leur autonomie professionnelle, c'est oublier que les systèmes éducatifs contemporains sont obligés de moderniser les contenus qu'ils transmettent ainsi que les moyens curriculaires et techniques utilisés. L'enseignement peut être à la fois perçu comme un travail, une profession, un artisanat ou un art; mais quelle que soit la dimension la plus congruente avec les analyses et les valeurs de chacun, il est indéniable que l'enseignement ne peut échapper à la modernisation et à la rationalisation de ses contenus comme de ses moyens. De plus, le rapport que chaque enseignant établit avec le ou les programmes qui constituent son champ d'enseignement est plus complexe qu'il n'y semble à première vue; les enseignants, du moins ceux que nous avons interviewés, ne se présentent pas comme de simples exécutants de programmes construits en dehors de leur sphère d'action, et ils ne considèrent pas que ceux-ci sont incompatibles avec une certaine individualité, un certain style d'enseignement personnel; non seulement les programmes permettent-ils plus souvent qu'on le croit des initiatives en offrant des choix et des options et en ne prescrivant pas tout dans le menu détail, mais ils rendent possible aussi à des enseignants d'actualiser des orientations pédagogiques importantes pour leur identité professionnelle, orientations qu'ils voient ainsi reconnues et légitimées; d'ailleurs, la plupart des enseignants interviewés se sont montrés favorables – et dans certains cas, enthousiastes – à l'égard des nouveaux pro-

grammes, et notamment du nouveau programme de français ; c'est l'absence de moyens et de ressources pendant la phase d'implantation qui en a rendu plus d'un insatisfait, pas le changement de programme en tant que tel, ni surtout son orientation de base. Certes, le développement de la pédagogie par objectifs comporte des risques de rationalisation instrumentale trop poussée, mais il me semble dangereux d'interpréter l'évolution curriculaire des dix dernières années au primaire-secondaire comme facilitant à coup sûr l'éclatement de l'enseignement en séquences de tâches répétitives d'exécution mécanique pouvant être accomplies par des personnes interchangeables et peu formées – ce qui constituerait l'aboutissement du processus de prolétarisation. Au contraire, on peut soutenir que l'évolution des programmes exige des enseignants encore plus et mieux formés, et notamment dans les fondements des disciplines et des matières, et non seulement dans la didactique et la pédagogie.

De même, voir dans l'introduction de la micro-informatique dans l'enseignement la cause possible d'une déshumanisation de l'enseignement et d'une éventuelle robotisation de l'enseignement/apprentissage me semble procéder d'une vision carrément dépassée des choses. Il est vrai que ce point de vue est peu répandu. La micro-informatique est plus souvent perçue comme un outil qui peut rendre de précieux services tant aux enseignants qu'aux élèves ; il revient aux enseignants de se l'approprier et de l'intégrer dans une pratique qui doit se rationaliser si elle veut conserver sa pertinence.

QUELQUES ENJEUX OU DÉFIS

De ce qui précède, on peut faire découler un certain nombre d'enjeux ou de défis qui doivent être relevés si l'on veut faire autre chose que de pleurer sur le sort des enseignants « que la société ne reconnaît pas à leur juste valeur » et si l'on veut que l'enseignement aborde les années qui viennent d'une manière positive et productrice. Une certaine valorisation de l'enseignement est possible, à mon sens, en tenant compte des points suivants :

1) Le statut des enseignants est lié à celui de l'éducation. Et si le statut de l'éducation est fonction de la modernisation de ses programmes et de la rationalisation de l'enseignement, alors les enseignants

ont, comme groupe, à développer des stratégies beaucoup plus actives que réactives face à ces enjeux. L'implication des enseignants, de la CEQ, de l'Association québécoise des professeurs de français et du CPI dans le dossier du français est intéressante à cet égard.

2) On ne bâtit pas un esprit d'équipe et de collaboration fort et stable autour d'un projet éducatif d'établissement avec deux classes d'enseignants : d'un côté, des enseignants âgés, expérimentés et permanents et, dans certains cas, en train de se distancier d'un métier qui ne présente plus de défis et qui est devenu routinier (Huberman, 1989), et de l'autre, de jeunes enseignants à statut précaire, incertains de leur avenir, vulnérables aux pressions des employeurs et ayant le sentiment d'être traités injustement tant par l'administration que par un syndicat contrôlé par le groupe des enseignants permanents et trop lent à reconnaître leur existence et leurs problèmes. (Il n'est pas certain que les jeunes enseignants ou les enseignants à statut précaire – car il y a des « précaires » qui ne sont pas jeunes, notamment parmi les femmes – soient très syndicalistes ; au contraire, ils sont parfois très critiques face à un syndicalisme qui leur semble protéger, au nom des droits acquis et de l'ancienneté, ce qu'ils perçoivent être une certaine médiocrité et de l'incompétence.)

S'il faut réduire au minimum l'instabilité des jeunes enseignants et leur fournir un environnement propice au développement de leur compétence, il faut aussi gérer le vieillissement du corps enseignant qui, selon les données d'entrevues dont nous disposons, constitue une hantise assez répandue. Cela peut vouloir dire permettre et valoriser le soutien que des enseignants expérimentés peuvent apporter à des enseignants au début de leur carrière, utiliser leurs compétences dans le cadre de la formation pratique des étudiants inscrits dans un programme de formation initiale, faire appel à leur expertise dans les processus d'évaluation de matériel didactique, en faire des animateurs d'activités de perfectionnement en milieu scolaire, les soulager d'une partie de leur tâche d'enseignement si celle-ci est vécue de plus en plus sous le mode du déplaisir et du stress, etc. Plusieurs choses peuvent être et sont effectivement tentées ; ce qui est certain, c'est que nous avons présentement au Québec un corps enseignant des plus qualifiés et des plus expérimentés, et ce, dans tous les ordres d'enseignement ; ce corps enseignant a vécu l'une des périodes les plus excitantes et les plus exigeantes de notre histoire éducative ; de

cet ensemble d'expériences, de changements, d'innovations et de questionnements, il a su tiré des leçons, des réflexions, un savoir pratique d'une grande valeur pour qui sait écouter.

3) Le syndicalisme enseignant doit se réapproprier la dimension professionnelle de l'enseignement. Le hiatus des années 1970 entre les dimensions syndicale et professionnelle n'a plus sa raison d'être, s'il en a jamais eu une, et continuer sur cette voie paraît autodestructeur tant pour le syndicalisme enseignant que pour le corps enseignant en général. D'ailleurs, on sent, depuis quelques années, le vent tourner et le discours changer. Cela était perceptible à l'Alliance des professeurs de Montréal, à l'époque de madame Lorraine Pagé; il est à espérer que sous sa présidence, la CEQ évolue dans cette direction et redonne au syndicalisme enseignant sa spécificité. Peut-être faut-il interpréter les désaffiliations syndicales dans les cégeps et le rapprochement avec la CEQ dans les mêmes termes. Il ne s'agit pas pour le monde syndical de devenir naïf ou servile dans ses rapports avec l'administration, il s'agit plutôt de développer un discours et une pratique syndicale qui permettent aux enseignants d'exercer le pouvoir et de prendre la place qui leur revient dans l'enseignement et dans la profession.

4) Une politique de la formation initiale des enseignants qui assure la collaboration efficace et soutenue des différents acteurs que sont les universités, les facultés et départements de sciences de l'éducation, les commissions scolaires et les associations pédagogiques et syndicales des enseignants s'impose au moment où de nombreux enseignants sont sur le point de prendre leur retraite et où, normalement, un renouvellement considérable des effectifs doit s'effectuer. Cette politique, dont on s'assurera qu'elle a les moyens de ses objectifs, doit être assise sur une prise de conscience de la complexification de la tâche, phénomène avec lequel il faut désormais composer.

Quant au perfectionnement, la revalorisation de la profession enseignante et l'état de l'expérience et de la compétence actuelle des enseignants commandent que celui-ci soit de plus en plus pris en charge par les enseignants eux-mêmes, au sein des associations pédagogiques existantes et des centres d'enseignants locaux qui commencent à se créer ici et là sur le territoire du Québec. Si l'université peut continuer à jouer un certain rôle dans ce domaine, il ne se justifie plus que l'essentiel du perfectionnement soit sous contrôle universi-

taire, qu'il mène à des crédits et soit, automatiquement ou presque, intégré dans l'échelle de salaires. Il y a toujours eu des activités de perfectionnement non universitaire ; songeons, par exemple, aux sessions d'été et aux conférences que le département de l'Instruction publique organisait dans les années cinquante, aux congrès du CPI et des diverses associations pédagogiques, aux sessions d'été organisées par l'Association des institutions d'enseignement secondaire d'abord au lac Trèfle, puis à Compton pour les enseignants du secteur privé, aux journées pédagogiques animées par les conseillers pédagogiques des commissions scolaires, aux activités mises sur pied dans les années soixante-dix par les agents de développement pédagogique du ministère, etc. On n'a pas suffisamment valorisé ces activités d'autoperfectionnement professionnel. Le personnel en place est suffisamment expérimenté et qualifié pour qu'il prenne en charge le perfectionnement. Cela ne veut pas dire qu'il le fera nécessairement, mais on ne peut plus penser le perfectionnement sans son implication.

5) La recherche en éducation n'en est qu'à ses débuts. Elle se cherche encore des méthodologies à la fois rigoureuses et capables de prendre en compte la complexité de l'objet de recherche qu'est l'éducation, ainsi que des modes de collaboration chercheurs-praticiens féconds et efficaces. De même, la diffusion de la recherche et la problématique de l'utilisation du produit de la recherche par les praticiens n'en sont qu'à leurs débuts. Cet état de la recherche n'est pas particulier au Québec ; au contraire, il faut souligner une position privilégiée du Québec dans ce domaine au sein de la francophonie. Il importe donc d'encourager la consolidation d'une jeune tradition de recherche dans ce domaine – par élève et étudiant inscrit dans les écoles, cégeps et universités, on y consacre somme toute peu d'argent, quoique selon toute vraisemblance, nous y consacrons autant sinon davantage qu'ailleurs en francophonie – en même temps qu'on poursuit sa diffusion et sa pénétration des pratiques enseignantes. S'il n'est pas réaliste de faire de tous les enseignants des chercheurs, il est par ailleurs important d'en faire des praticiens capables de réfléchir sur leur pratique et de développer des solutions créatrices aux problèmes qui les confrontent, et ce notamment à partir des données de la recherche existante et en les critiquant.

Il est à souhaiter que l'évolution de la recherche, tant sur le plan méthodologique que sur celui des modes de collaboration entre cher-

cheurs et praticiens, intègre davantage, sur le plan théorique, le champ des sciences de l'éducation dont l'éclatement actuel pose problème. Il est possible qu'en centrant les chercheurs sur la thématique de la complexification de la tâche enseignante, une meilleure focalisation de la recherche se réalise.

6) Notre système d'éducation est-il sur-administré, tant dans les commissions scolaires, les cégeps, les universités et les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur? Et ce par des professionnels de la gestion qui, déformation professionnelle oblige, sont de plus en plus distants des conditions et de l'exercice réel de l'enseignement? La logique administrative et sa propension à contrôler peuvent-elles être limitées au profit des initiatives et des dynamismes individuels et locaux?

NOTES

1. En collaboration avec Louise Lahaye et Maurice Tardif, nous avons recueilli au cours des deux dernières années des matériaux pour une socio-histoire du corps enseignant québécois des ordres primaire et secondaire depuis la réforme scolaire des années soixante. La méthodologie utilise notamment des récits de carrière d'enseignantes et d'enseignants dont les débuts dans l'enseignement coïncident avec la mise en place des principales dimensions de la réforme (e.g. les commissions scolaires régionales, les polyvalentes, les méthodes actives et les programmes cadres au primaire, etc.). Nous sommes présentement à l'étape d'analyse du matériel recueilli.
2. C'est en ayant à l'esprit ce problème de rapprochement école-société et d'ouverture mutuelle que le Premier Ministre de France, Michel Rocard, a proposé que les enseignants français fassent des stages en entreprise, afin de mieux connaître le monde du travail et aussi de mieux se faire connaître en tant qu'agents de l'éducation nationale. Cela fait d'ailleurs plusieurs années que cette question du rapprochement école-société par le biais de son personnel enseignant est discutée en France. Par ailleurs, en toute rigueur, il faut faire attention lorsqu'on parle des enseignants prisonniers de l'école. En réalité, si on a une petite idée des départs, on n'en a aucune de leurs caractéristiques et de la suite des choses. Des enseignants ont toujours quitté le métier, souvent assez tôt dans la carrière, mais on sait peu de choses sur l'évolution subséquente de leur vie active. Évidemment, méthodologiquement, pareille étude n'est pas facile à réaliser.
3. En réalité et en toute justice, il faut reconnaître que la transformation de l'école primaire était en cours au moment de la Commission Parent. Les «nouveaux» programmes du département de l'Instruction publique de 1949 qui reconnaissaient la valeur des méthodes actives pour l'école primaire, les écoles normales qui avaient commencé à en tenir compte dans la formation qu'elles offraient, et le foisonnement de nouvelles méthodes d'enseignement du français et des mathématiques, même s'il fut déroutant pour bon nombre de parents, tout cela témoigne d'une réelle ouverture de l'école primaire à une certaine modernité éducative. Le rapport Parent fit sienne cette modernité et voulut l'amplifier et la généraliser. Il n'est pas certain cependant que le ministère de l'Éducation conserva longtemps cette orientation.
4. Le succès d'un livre comme celui d'Allan Bloom tient peut-être au fait qu'il est si peu représentatif de la production universitaire courante et rappelle un modèle d'universitaire en voie de disparition.
5. Le soi-disant silence des intellectuels québécois a peut-être autant sinon plus à voir avec cette évolution globale du travail enseignant qu'avec l'échec du projet souverainiste qui n'a d'ailleurs jamais fait l'unanimité chez les intellectuels.
6. Il faudrait interroger sérieusement les universitaires sur leur langage et leur écriture de moins en moins accessibles non seulement au grand public, mais à un diplômé de cégep, voire à un bachelier universitaire ! Dans les sciences humaines et dans les champs professionnels qui puisent abondamment dans celles-ci – comme celui de l'éducation –, le risque est grand de voir toute une production scientifique valable inconnue ou méconnue – et donc ultimement non pertinente

socialement ou professionnellement – parce que trop difficile à comprendre et ce, peut-être inutilement.

7. Archives de la Commission Parent, Archives nationales du Québec, Québec.

8. Notons au passage que les facultés et départements de sciences de l'éducation ont commencé à produire des enseignants au début des années soixante-dix, soit au moment où le système avait fait le plein des enseignants nécessaires et où la baisse des effectifs commençait. Il y avait certes encore des besoins à combler, mais le gros des effectifs enseignants étaient en poste et allaient accaparer jusqu'à aujourd'hui le plus grand nombre de postes. Ce phénomène est très net au primaire et au secondaire.

9. Est-il nécessaire d'indiquer que je ne partage pas ce double diagnostic, tel que formulé ici de manière caricaturale? Cela dit, il est indéniable qu'il y a, depuis le début, des problèmes de coordination et de collaboration entre les unités de sciences de l'éducation et le reste de l'université, notamment pour la formation des enseignants du secondaire.

10. On trouvera dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation consacré au rapport Parent, 25 ans après, un excellent chapitre sur la formation des enseignants. Voir aussi C. Lessard, «Les enseignants: multiplicité d'identités professionnelles et culture commune», *Repères, essais en éducation*, nº 8, 1986, p. 135-189.

11. Soulignons que les analyses critiques globales issues du mouvement syndical ont été peu critiquées par ceux dont c'est le métier d'exercer une distance critique à l'égard des idéologies épousées par les divers groupes sociaux. Je ne connais par exemple aucune critique faite par un spécialiste en sciences de l'éducation de *L'école au service de la classe dominante*. Il faudra attendre les années quatre-vingt pour que les théories de la reproduction et les discours idéologiques qui s'en sont inspirés soient moins spontanément acceptés.

12. Que l'on forme des enseignants d'histoire-géographie pour le premier cycle du secondaire, ou de biologie et chimie, ou de physique et mathématiques, pour ne prendre que quelques exemples évidents, ne me semble pas contradictoire avec la notion de spécialisation, tant ces domaines sont voisins. C'est faire d'un professeur d'éducation physique un spécialiste d'anglais, langue seconde, ou de celui de catéchèse un professeur de mathématiques qui me semble contradictoire. Sauf erreur et sauf exception, nous n'en sommes pas là.

BIBLIOGRAPHIE

Apple, Michael, «Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual», dans: L. Barton, R. Meighan, S. Walker (éd.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Londres, The Falmer Press, 1980, p. 11-28.

Archives de la Commission Parent, Archives nationales, Québec.

Bloom, Allan, *L'Âme désarmée, essai sur le déclin de la culture générale*, Montréal, Guérin Littérature, 1987.

Braverman, *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XX^e siècle*, Paris, François Maspéro, 1976.

Centrale de l'enseignement du Québec, *L'École au service de la classe dominante*, Québec, CEQ, 1972.

Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante*, Québec, Éditeur officiel, 1984.

Conseil des universités du Québec, *Bilan du secteur de l'éducation: volet 5. La recherche*, Québec, Conseil des universités, 1986.

Freysennet, M., *La division capitaliste du travail*, (coll. «Techniques et méthodes de l'exploitation capitaliste»), Paris, Savelli, 1977.

Harris, *Teachers and Classes, a Marxist Analysis*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982.

Huberman, Michael, *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1989.

Lessard, Claude, «La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune», *Repères, essais en Éducation*, n° 8, 1986, p. 135-189.

Lessard, Claude et Creutzer Mathurin, «L'évolution du corps enseignant québécois, 1960-1986», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, n° 1, 1989, p. 43-71.

Ozga, J. et M. Lawn, *Teachers Professionalism and Class: a Study of Organized Teachers*, Londres, Falmer Press, 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Rapport d'étude concernant la concordance entre les qualifications des enseignants et leur affectation*, Direction des permis et des brevets d'enseignement, Direction générale des ressources humaines, 1986.

La revalorisation de l'enseignement universitaire

Jean Hamelin

Voilà un thème à la mode. Est-ce de bon ou de mauvais augure? La question est pertinente, puisque tous les discours comportent une part de mensonge. Pensons au thème de l'excellence, un cliché récurrent dans les discours officiels. Il s'est traduit au ras du sol par une quantification, une déstructuration et un cloisonnement de l'activité universitaire. C'est qu'on disait excellence mais pensait performance. Il en est résulté un éclatement du métier de professeur. Le mot existe toujours dans les conventions collectives, mais il désigne un type de spécialiste en voie de disparition. L'université d'aujourd'hui est peuplée de professeurs-chercheurs, de chercheurs associés, de professeurs-enseignants, de chargés de cours et, bien sûr, de professionnels, de techniciens, d'administrateurs et d'étudiants. Ceux qui tiennent encore à ce noble titre de professeur ne savent plus à quelle enseigne loger. Interviewé par *Au fil de la pédagogie*, un brillant professeur déclare que « dans les faits, il fait relativement peu de recherche, mais se consacre plus volontiers à des activités d'ordre administratif » et qu'avant tout il aime enseigner[1]. D'universitaire à professeur, de professeur à chercheur ou à enseignant, les mots suggèrent une spécialisation de l'activité et un rétrécissement de l'horizon, tant et si

bien qu'on peut à bon droit se demander s'il existe encore une telle chose que l'enseignement universitaire. Ne devrait-on pas parler d'enseignement supérieur de la chimie ou de la sociologie? Drôle d'évolution au cours de laquelle l'*homo faber* serait en passe de se substituer à l'*homo sapiens*!

Mais je conserve l'hypothèse que cet enseignement existe – ses caractéristiques seraient d'associer étroitement la recherche à la formation des étudiants et, comme le suggère John Henry Newman, «de donner à l'étudiant un enseignement qui l'habitue à toujours garder une vue d'ensemble du sujet traité et des rapports de sa discipline particulière avec toutes les autres branches du savoir». Je fais aussi l'hypothèse que «revaloriser l'enseignement universitaire» a ici non pas le sens d'accroître en quantité ou d'améliorer en qualité, mais de rendre cette activité attrayante pour des professeurs. Cette perspective me permettra de ne pas énumérer les 52 propositions adoptées en septembre 1987 par le conseil de l'Université Laval, ni la centaine d'autres adoptées en d'autres lieux. Les universités semblent savoir quoi faire pour améliorer l'enseignement, mais être à court de moyens pour y intéresser leurs professeurs. Et qui ne le serait pas? Si Dieu est mort, si le sacerdoce est périmé, si toutes les valeurs se valent, comment donc attirer les professeurs dans les salles de cours? John Locke répondrait: «par l'intérêt personnel». Sage réponse qui articulera mon propos. Celui-ci a fait l'objet d'une vaste littérature. Le rapport Roy, la revue *Forum universitaire*, le rapport Dion, le rapport Angers et nombre d'autres documents en ont traité l'un ou l'autre aspect. Pour remarquables qu'elles soient, ces études ont été peu remarquées. Elles ont donné lieu à des réformes ponctuelles non à une remise en question en profondeur de l'université. Reprendre certaines de leurs analyses sur le mode métaphorique me semble une façon efficace de réactualiser leur message. La métaphore ne décrit pas la réalité, mais par un transfert de sens elle permet en peu de mots d'en révéler les structures, les failles et les bizarreries. La «théorie des jeux» me servira de lorgnette, quitte à encourir le reproche de l'utiliser par le petit bout.

CHOISIR UN JEU

La théorie des jeux repose sur un postulat implicite : choisir un jeu avant de commencer la partie. Au Forum de Montréal – entreprise fort rentable il est vrai – la même équipe ne joue pas en même temps au tennis, au hockey et au poker. C'est une application à des fins malheureusement mercantiles d'un principe thomiste : une chose ne peut en un même temps et en un même lieu à la fois être et ne pas être. C'est là une évidence, sauf dans le stade universitaire où les joueurs d'une même équipe s'adonnent en même temps à la recherche, à l'enseignement, à l'administration et, encouragés par les gérants d'estrade, au service à la société. La comparaison avec le hockey, où l'on trouve un gardien de but, des défenseurs et des ailiers, est éclairante. Dans ce sport, une finalité commune acceptée par tous les joueurs détermine leur fonction, inspire la stratégie et les tactiques de l'équipe, donne cohérence et sens à l'activité de chacun.

Les documents qui émanent des administrations universitaires proclament pourtant une telle cohérence. Un consensus se dégage sur le fait que l'université a une finalité : former la relève savante dont l'université et la société ont besoin pour assurer leur reproduction et leur développement. On s'accorde aussi sur les objectifs qui en découlent : la conservation du savoir, le progrès des connaissances, la diffusion des idées, le service à la société. Belle cohérence, mais cohérence toute théorique. Au ras de la pratique règne un beau désordre. Léon Dion compare l'université à « un système ouvert, ballottée qu'elle est au gré des pressions et des influences qui s'exercent sur elle, incapable de maîtriser son action et de faire des choix motivés[2] ». Dans le feu de l'action, on en oublie la finalité. Les objectifs trouvent en eux-mêmes leur légitimité et leur configuration et, de ce fait, deviennent autant de caps vers lesquels les recteurs dirigent leur université. Point donc de travail en équipe possible dans ces conditions, encore moins d'identité, si ce n'est que, aux yeux des observateurs lucides, l'université est la réplique moderne de la Tour de Babel[3].

Cette absence de cohérence dans les décisions quotidiennes est source de désordre. Et ce désordre est lui-même source de tensions entre les composantes de l'université et source de tiraillement au sein même du corps professoral. L'accent inconsidéré mis sur la recherche pour la recherche et le service à la société pour le service à la société

contribue à chasser les professeurs des salles de cours, à remplir les laboratoires, à inonder les campus de commandites. Il sème le désarroi. Ce texte d'un jeune professeur, inquiet de courir autant de lièvres à la fois, est révélateur d'un climat :

> À l'heure où les professeurs sont de plus en plus sollicités pour des activités de recherche, où la valorisation s'obtient au prorata des interventions dans les colloques internationaux et des publications dans les revues savantes, où les subventions sont devenues critère insidieux de classement entre « ceux qui cherchent » et « ceux qui se cherchent », quelle place effective reste-t-il pour l'activité d'enseignement dans le régime de vie professionnelle du professeur d'université ? Est-il toujours possible de concilier enseignement à caractère général et recherche pointue, et d'atteindre en même temps le seuil de productivité auquel s'attendent l'administration, l'assemblée des collègues et la communauté intellectuelle ? Comment un professeur en début de carrière peut-il, simultanément, s'insérer dans des réseaux de chercheurs, élaborer sa banque de cours, diriger ses étudiants diplômés, élargir ses domaines d'intérêts et innover en matière pédagogique ? Comment revaloriser l'acte d'enseignement dans un monde intellectuel où seule la performance de chercheur compte vraiment comme critère de promotion, de rayonnement et de respect[4] ?

Je n'insiste pas davantage sur le manque d'équilibre et de cohérence entre les objectifs et la finalité que tant de savantes études ont dénoncé. Les raisons de cette situation m'importent davantage. Commençons par celles qui se situent en dehors des campus et dans une volonté politique prisonnière du court terme, plus attentive à l'imputabilité du système scolaire envers l'État, au virage technologique, à la croissance économique rapide que sensibilisée à la nécessité de transmettre une culture et de mettre sur le marché des personnes bien formées.

Première considération. Point de ligue majeure sans des ligues inférieures qui la ravitaillent en joueurs. La formation universitaire prend appui sur une culture générale et des rudiments de formation fondamentale, à savoir : une capacité de parler et d'écrire clairement, une aptitude à raisonner correctement, une ouverture de l'esprit qui étend le champ de l'expérience personnelle, une initiation aux règles qui régissent les divers types d'activité rationnelle[5]. Des joueurs difformes, sans mobilité ni instinct, dépourvus d'imagination, programmés pour poser des gestes mécaniques ne sont pas de taille à accéder à une ligue majeure. Le récent rapport Sauvageau constate la grande

affluence sur les campus « d'étudiants médiocres et incapables » ; d'autres, trop tôt spécialisés et imprégnés d'un esprit plus technique que savant, manquent de polyvalence et de curiosité intellectuelle. Le recours à la pédagogie, à la didactique, à la docimologie, pour utile qu'il soit, ne saurait pallier les lacunes d'une formation antérieure. Comment établir une relation professeur-étudiant sans une culture et une langue communes? Comment former par la recherche une personne dépourvue d'un rudiment de formation fondamentale et tenir son esprit fixé sur les rapports entre les branches du savoir? Ce problème est particulièrement aigu dans les sciences humaines où le savoir, moins objectivé que dans les sciences exactes, tend à se confondre avec l'être. François Demers, doyen de la Faculté des arts, attribue « la profonde insatisfaction des professeurs [...] au fait que ces derniers héritent d'une surcharge pédagogique à cause des carences des diplômés des cégeps[6] ». Et dans ce terreau s'enracine la tendance des universités à poursuivre l'hyperspécialisation, à produire des connaissances parcellaires et à mettre sur le marché des êtres sclérosés prématurément. En bref, à dispenser une formation supérieure monodisciplinaire, plus technique que savante. Considérant sa clientèle, l'université est soumise à de fortes contraintes dans le choix d'un jeu.

Deuxième observation. Choisir un jeu c'est faire un choix dans des besoins à satisfaire. D'où la multiplicité des jeux dans une société. D'où aussi la multiplicité des institutions. Confier à une institution la satisfaction d'un ensemble de besoins dans un domaine sans s'assurer que d'autres institutions prendront en charge les besoins fondamentaux dans les champs adjacents, c'est vouer cette institution à un éclatement. Jeune professeur, j'ai observé ce phénomène. Les universités conservaient alors des tas de volumes et de périodiques inutiles à la formation des étudiants. Des familles leur faisaient don de leurs archives et de leur bibliothèque. Se muant en un musée d'art, le Musée du Québec léguait à l'Université Laval son ours polaire, son squelette de baleine et ses collections ornithologiques. Les universités avaient-elles le choix d'accepter ou pas ces dons? Il aurait été sacrilège de laisser se dilapider notre patrimoine national. Ce rôle de suppléance, cependant, coûtait cher. Il entraînait aussi les universités vers des ailleurs. Dans les années 1960, la mise sur pied d'une Bibliothèque nationale et d'un réseau de musées a modifié radicalement la situation. Il n'est plus du ressort des universités de sauver le patrimoine national. Bien plus, les universités ont pris la bonne habitude de verser à la

Bibliothèque nationale et aux Archives nationales les livres, périodiques et archives non nécessaires à la formation des étudiants, mais d'un intérêt patrimonial. Il leur est possible maintenant d'avoir une politique de conservation du savoir et du patrimoine en fonction de leur mission. C'est rationnel.

Mais une telle politique n'est pas encore possible pour la recherche. Qu'elles le veuillent ou non, les universités doivent faire de la recherche, et toutes sortes de recherches, et pour toutes sortes de raisons. Tout récemment encore, en mars dernier, le rapport de Grandpré sur les conséquences du libre-échange ne faisait-il pas appel aux universités pour rattraper notre retard technologique? Pourquoi encore refiler aux universités des ours et des poissons qui se développeraient mieux ailleurs? Tout simplement parce que la société n'a pas mis en place un réseau de jardins zoologiques et d'aquariums. Plus sobrement: un réseau de centres de recherche dont la mission serait de faire progresser les connaissances, de développer des technologies nouvelles et d'être, si besoin est, des incubateurs d'entreprises. D'un coeur léger et serein, l'université dont le déficit ne cesse de croître et dont les composantes sont de plus en plus en proie à la zizanie accepte ce rôle de suppléance. Voyons comment Laval s'apprête à relever le défi:

> L'université s'est aussi préoccupée de répondre aux besoins impérieux du Québec en matière de transfert technologique. En effet, dans ce domaine, la responsabilité de l'Université est particulièrement importante car au Québec l'infrastructure de recherche industrielle est particulièrement sous-développée, la majorité des chercheurs se trouvant dans les universités. Dans les prochaines années, les activités de transfert de connaissances, dont les activités de transfert technologique, s'accentueront à l'Université Laval. Afin d'assurer que ce développement s'effectue de façon harmonieuse et en concertation avec les agents du milieu, l'Université a créé le Bureau de valorisation des applications de la recherche. Dans le domaine du transfert technologique, la réflexion est passablement avancée et les structures sont en place pour assurer un développement important dans les années 1987-1990[7].

Bien sûr, n'allons pas nous imaginer que Laval s'apprête à être le gros employeur et le moteur du développement économique de l'aire administrative 03. Le document dont j'extrais ce texte précise fort bien: l'ouverture au milieu n'est «qu'une nécessité», la recherche demeure «une mission privilégiée», mais la «raison d'être» est «la

formation des étudiants». Dans ce combat qui oppose la raison et la nécessité, ce qu'il me tarde de savoir c'est si, comme dans le livre merveilleux de grand-mère, David va à nouveau l'emporter? Cette absence d'une infrastructure de recherche diversifiée en dehors des campus universitaires engendre des tas de problèmes. Elle maintient une si grande pression sociale sur l'objectif recherche que l'équilibre entre les objectifs que doit poursuivre une université est rompu. Elle refoule vers le corps professoral universitaire des spécialistes qui n'ont guère d'appétence pour la formation des étudiants. Elle institue les universités, qui forment les chercheurs et les emploient, juge et partie dans l'évaluation de leur activité. Et ces dernières en viennent tout naturellement à retenir comme indicateur, tant pour répartir leurs ressources humaines que pour évaluer leur performance, le montant des subventions à la recherche, dont certaines n'ont rien à voir avec la formation des étudiants. Bref, quand on pratique trente-six jeux... on se réveille avec trente-six misères. À l'inverse, le développement de la technologie n'est pas assuré pour autant. Ce texte de *L'Actualité* sur le dépeçage de l'Institut Armand-Frappier mérite réflexion :

> Devenu «unité constituante» d'une UQ [Université du Québec] qui voulait sans doute se consoler de ne pas avoir sa faculté de médecine, l'Institut a dû rentrer dans un moule qui n'était pas fait pour lui : celui d'une organisation universitaire dont les fins sont l'enseignement et la recherche académique, pas la production. Devenus professeurs de l'UQ, les chercheurs ont dû se plier à de nouvelles règles : faire surtout de la recherche fondamentale pour publier des articles originaux, et laisser au second plan la recherche appliquée et le développement, activités peu nobles aux yeux des universitaires[8].

L'absence d'un réseau de centres de recherche axés uniquement sur le progrès des connaissances et leur application pratique est une autre contrainte extérieure qui empêche l'université de choisir un jeu qui, en l'occurrence, serait une recherche liée à la formation des étudiants, donc une recherche qui disposerait de modalités d'aménagement et de financement qui lui seraient particulières. Du coup, la recherche dans les sciences fondamentales, dans les sciences sociales, dans les humanités s'en trouverait valorisée. Les tensions que suscite la dissociation graduelle entre l'enseignement et la recherche s'apaiseraient. L'université pourrait maintenir le cap sur sa finalité.

ÉTABLIR LES RÈGLES DU JEU

L'incroyable s'est produit. Les conditions préalables sont devenues réalité. Désormais, l'université peut s'en tenir à une « poursuite équilibrée et interactive de ses objectifs » pour atteindre sa finalité. Par raison – et non par enchantement – les joueurs se sont mis d'accord sur un jeu : la formation des étudiants par la recherche. Que pouvaient-ils faire d'autre ? La société a fait connaître ses desiderata et, du coup, elle a donné à l'État une lorgnette et un étalon pour évaluer leur performance. Il reste, cependant, à établir les règles du jeu.

Mais comment procéder ? Sans précipitation aucune, certes, mais encore ! Sans doute à partir d'un autre préalable qu'il faut faire émerger du sable mouvant : une conscience professorale, un vif sentiment qu'il existe un métier de professeur qui a une unité, une spécificité et commande divers types d'activité. Être un professeur qui enseigne la sociologie n'est pas la même chose qu'être un sociologue qui enseigne la sociologie. La nuance est de taille. Dans un cas, sociologue, médecin, philosophe partagent en commun une forme de vie de l'esprit et un métier et une institution ; dans l'autre cas, ils sont étrangers l'un à l'autre. Les savants rapports que j'ai lus occultent ou abordent par la bande ce problème. Je le formule le plus succinctement possible : la poule ou l'oeuf ? En d'autres mots, doit-on mettre sur pied une association professionnelle qui par des échanges et des rencontres fera naître cette conscience ou escompter que de la pratique d'un jeu émergera une conscience qui s'épanouira dans une association ? Là-dessus, les avis divergent. L'expérience, une certaine urgence et quelque diable me poussant j'opte pour la poule, à savoir : la mise en place au plus tôt d'une association professionnelle. Il n'est que de lire les plans directeurs des universités, d'observer la tendance à la fragmentation du métier inscrite en filigrane dans les conventions collectives et sanctionnée par des prix – l'UQ ne décerne-t-elle pas un prix au meilleur chercheur et un autre au meilleur enseignant mais aucun au meilleur professeur ? – pour prophétiser (un historien ne saurait prévoir) qu'encore un peu de temps... et vous ne verrez plus de professeurs. Dans ma boule de cristal, je vois un arbre généalogique : le philosophe qui engendre l'universitaire, l'universitaire qui engendre le professeur, puis trois rameaux : le chercheur terré dans son créneau pointu, l'enseignant fort en docimologie et l'entrepreneur spécialisé dans la gestion d'une équipe et grand marathonien dans la course aux

subventions. Je cite quelques versets des Écritures universitaires qui inspirent cette vision :

> Améliorer l'affectation des auxiliaires de recherche et des auxiliaires d'enseignement en faveur des meilleurs chercheurs. (D'accord si on spécifie : engagés activement à tous les niveaux dans la formation des personnes.)
>
> Les chercheurs suggèrent la mise au point d'un mécanisme qui permettrait à certains d'entre eux de se consacrer plus intensément à leurs travaux de recherche et d'encadrement d'étudiants, pendant un certain temps, sans pénaliser ou surcharger leurs collègues plus actifs dans les activités d'enseignement de premier cycle. (Comme si enseigner au premier cycle dispensait de faire de la recherche !)

Qu'en termes élégants les choses sont dites ! Bien sûr, « pendant un certain temps », mais connaît-on quelque chose de plus durable que le provisoire ? Toutefois, ce sont moins les Écritures que le Grand Sanhédrin lui-même qui assurera la mort du professeur. Pensez-y : peu d'entrepreneurs mais bien rémunérés, des chercheurs assez bien rémunérés, beaucoup d'enseignants mais mal rémunérés, quelle économie d'échelle propre à assurer la survie de la superstructure vouée au contrôle de l'enseignement et de la recherche, au service au milieu, à la guerre des images entre universités, et j'en passe. Je mène donc un combat d'arrière-garde. L'enjeu est trop grand pour ne pas au moins tenter un baroud d'honneur. Il vaut mieux croire que la tendance n'est pas irréversible et souhaiter, pour ne pas multiplier les associations, que les syndicats élargissent leurs horizons et leurs activités et deviennent le lieu d'une prise de conscience de l'unité du métier. Ils pourraient s'inspirer de la défunte Association des professeurs de l'Université Laval qui, sous le leadership d'André Côté – l'un des rares philosophes québécois à avoir poursuivi une réflexion articulée et féconde sur l'université – organisait un colloque annuel et publiait une revue, *Forum universitaire*.

Tout naturellement, la prise de conscience de l'unité du métier amènerait l'établissement, pour l'embauche et la promotion du corps professoral, de règles du jeu cohérentes par rapport à la finalité de l'université. Point de chambardement considérable dans ce qui existe déjà, mais des retouches. Les critères d'embauche donneraient une égale pondération aux aptitudes à la recherche, à l'enseignement, à l'encadrement des étudiants et au travail en équipe. L'assignation des tâches quotidiennes prendrait en compte l'âge des professeurs, la

variété des disciplines, la formation des étudiants. Elle se soucierait de confier des mandats individuels qui associeraient harmonieusement recherche, encadrement et enseignement aux divers cycles. Les critères de promotion ne valoriseraient plus indûment soit la recherche, soit l'enseignement. Cet équilibre se refléterait aussi dans l'allocation des ressources.

DÉVELOPPER UN INSTINCT

Les règles du jeu s'établiront rapidement. Mais il faudra plus de temps aux associations professionnelles pour développer l'instinct qui permet à un joueur d'exceller. Cet instinct n'est rien d'autre que l'intériorisation d'un ensemble de valeurs et d'attitudes acceptées par l'équipe. Il importe, au premier chef, que l'on développe le sens de la responsabilité collective – et pas seulement individuelle – et son corollaire : le sentiment d'appartenir à un tout qui appelle au dépassement. Dépassement des intérêts individuels à court terme, dépassement des disciplines, dépassement des professions. Il ne faut pas voir dans ce discours la nostalgie de la petite communauté avec ses relations face à face. Encore moins un secret désir de régler en douce des divergences qu'on ne peut régler que par la négociation entre gens civilisés. Bien au contraire, ce sont là, aux dires de nombreux observateurs, exigences pressantes d'une forme de la vie de l'esprit et conditions indispensables à l'épanouissement d'une vie universitaire.

La responsabilité collective appelle, légitime et situe la liberté académique. Celle-ci n'est pas la licence et, comme l'infaillibilité pontificale, comporte des dimensions communes et des dimensions individuelles. Et elle ne concerne pas tous les aspects de la vie universitaire. Cette liberté n'autorise pas à refuser un horaire pour des raisons futiles ni à maquiller des vacances prolongées en congé sabbatique, ni à mettre au programme des cours non approuvés par l'équipe qui en a la responsabilité. Est-ce assez dire que la responsabilité collective commande des habitudes de travail collectif. Ô ami lecteur, chasse de ton esprit le spectre des kolkhozes. Cet épouvantail qu'on agite si souvent dans les assemblées délibérantes n'est que manière de fuir les responsabilités et refus de prendre la route qui mène vers l'excellence, et pourquoi pas vers la joie de vivre. L'individualisme qui

règne sur les campus est source d'inefficacité et l'une des causes qui rendent si peu attrayant, et parfois si pénible, l'exercice du métier de professeur.

AMÉNAGER LE STADE

Chaque jeu commande un aménagement particulier du stade, qui rend possible le jeu et souvent conditionne le succès d'une équipe. Peter Stastny, à qui l'on demandait récemment où se forge la solidarité d'une équipe professionnelle, répondait : « dans le vestiaire ». Or, nos stades universitaires n'ont pas un vestiaire, mais des vestiaires. Ils sont si petits, si mal situés, si mal éclairés qu'on les dirait conçus tout spécialement pour encourager l'individualisme et maintenir le cloisonnement disciplinaire. À quand sur nos campus un centre communautaire où les professeurs pourront se rencontrer, se connaître, se ressourcer, s'ouvrir à d'autres horizons, sentir une commune solidarité ? Aménager un vestiaire, c'est changer à peu de frais et à coup sûr la face de l'université. Deux fois, j'ai vécu cet étrange phénomène : dans ma faculté où, à une certaine époque, une grande salle favorisait le voisinage des professeurs de plusieurs disciplines et, en 1976, sur une ligne de piquetage qui rassemblait des professeurs des quatre coins de l'université. Chaque fois, des horizons se sont ouverts et des solidarités se sont forgées. Surtout en 1976, où il m'est arrivé à maintes reprises d'entendre battre le coeur de l'université. C'est impressionnant, inoubliable. Et j'en ai toujours gardé une certaine nostalgie. Des malins crieront à l'élitisme. Fausse interprétation. Un centre communautaire ne devrait pas être le lieu de rencontre d'un club sélect, mais un indispensable instrument d'animation et de ressourcement.

Mais il y a pire encore. On continue de bâtir et de réaménager des campus sans se soucier d'inscrire dans la pierre les notions d'unité et d'universalité que comprend l'idée d'université. Dans le stade universitaire, il n'y a pas d'aires où toute l'équipe peut jouer en même temps. Étrange phénomène ! Et très révélateur d'une cité qui ne serait qu'un assemblage de quartiers et de ghettos. La Faculté de philosophie vit repliée sur elle-même. L'École des gradués est un gros secrétariat. La plupart des programmes sont monodisciplinaires. Chaque école a ses spécialistes de service. Où peut-on pratiquer l'interdisciplinarité, la multidisciplinarité, la transdisciplinarité ? Où peut-on jouer à former

des universitaires? Imaginez des hockeyeurs professionnels réduits à ne pratiquer alternativement que des types d'exercices, tantôt offensifs et tantôt défensifs, et ne jamais jouer une vraie partie de hockey. «Morne plaine», écrirait un Victor Hugo se baladant sur nos campus. Ce sentiment est partagé par de nombreux professeurs qui, au sommet de leur condition physique et intellectuelle, aspirent à être autre chose que des «bibittes hyperspécialisées». Voici ce que m'écrit l'un d'eux, pourtant en désaccord avec l'ensemble de ma vision de l'université: «Il faut à l'essor des savoirs un milieu scientifique, un lieu d'échange et de réflexion qui sorte de l'application pour questionner le fondamental. Cette réflexion qui est regard neuf, recherche en somme, est essentielle à l'adaptation des savoirs à leur temps et à la nature de la formation dispensée dans les universités. Questionner les savoirs ne peut se faire que dans un milieu libre, universitaire». Universitaire, donc multidisciplinaire. Et pas de multidisciplinarité sans aires où l'on puisse la pratiquer – aires physiques, mais bien davantage encore aires administratives et aires intellectuelles.

REDISTRIBUER LE POUVOIR, LA RICHESSE ET LES HONNEURS

Pascual Perez vient d'exécuter son vingt-septième retrait consécutif dans la partie et son centième dans les quatre dernières. Les Expos remportent le championnat. Dans le vestiaire où coule le champagne, le comptable distribue les derniers chèques de paie de la saison. Les joueurs, Perez y compris, reçoivent un salaire à peu près identique, soit l'équivalent de celui du chef comptable. Cependant, parce que Perez a donné le championnat aux Expos, la mascotte du club reçoit un boni de 50 000 $, l'entraîneur des lanceurs, de 150 000 $, et l'entraîneur du club, de 300 000 $. Tout le monde a son boni, sauf les joueurs. Situation invraisemblable, mais dans le stade universitaire la réalité dépasse la fiction. Des administrateurs y sont les vedettes – même si aucun étudiant ne fréquente un campus parce que monsieur X, ou Y, ou Z est doyen ou vice-recteur. Ils ont les gros salaires, les comptes de dépenses, les suppléments de traitement, le prestige, le pouvoir, et un tas d'avantages. Et quand ils rétorquent qu'ils ont de grosses responsabilités, ils oublient de nous dire devant quelle instance et ils ne sont pas conscients qu'ils confessent que la formation des étudiants n'est pas la chose importante. Instaurez ce système chez

les Expos : Perez va demander de devenir entraîneur – tout comme nombre d'excellents professeurs aspirent à monter dans la filière administrative ; les Expos vont perdre ; le stade va se vider et monsieur Bronfman, fin connaisseur de la nature humaine même s'il n'a pas lu Aristote et Locke, ne commandera pas un article à *Questions de culture* pour savoir comment attirer des joueurs dans le stade.

Je gardais ce grave problème pour la fin, tant il est complexe et tant il est capital au point de vue symbolique. Il n'entre pas dans mes vues de discuter des échelons de salaire au sein de l'administration universitaire – tout honnête travailleur mérite d'être équitablement rémunéré, c'est sûr. Je me permets cependant une digression. D'accord pour une démonstration de la productivité par la méthode des coûts et bénéfices. D'accord pour des contrôles technocratiques de l'activité professorale. Mais, soyons logiques, d'accord aussi pour que professeurs et étudiants se donnent « les moyens propres à garantir les performances désirées au sein de *l'administration* (les Écritures universitaires disent « au sein du corps professoral ») et, avant tout, puissent vérifier constamment et périodiquement les changements survenus dans la *réalité administrative* (les Écritures disent « du corps professoral ») ». De toute urgence, professeurs et étudiants se doivent d'établir un Bureau d'évaluation de l'administration, présidé par un ombudsman, chargé d'évaluer annuellement la performance, de recevoir et régler quotidiennement les plaintes, de suggérer les mises à pied et les rétrogradations, de distribuer les prix citrons et oranges.

On le devine, cette digression n'était que défoulement. Les huit personnes à qui j'ai montré mon texte – dont trois administrateurs fort conscients du problème – ont eu la même réaction : utopie ! Nous n'avons pas le choix. Le système bureaucratique – entendons par là un système où personne n'ose prendre de responsabilité et dont la philosophie est le consensus, c'est-à-dire le nivellement par le bas – est solidement implanté. Il englobe les administrateurs, les professeurs et les étudiants. Pas de point d'appui pour le remettre en cause, du moins tant et aussi longtemps que tout le monde aura l'impression d'y trouver, dans le présent ou dans le futur, son intérêt. Je ne vois pas comment de l'intérieur il soit possible à court terme de démolir ce système qui rend impossible le leadership des personnes – donc le triomphe de certains idéaux – et les prises de décision rationnelles et démocratiques. Un lecteur me souffle à l'oreille : par la révision pério-

dique des programmes de formation effectuée par des personnes extérieures et nommées par le Conseil des universités. Peut-être!

Mais revenons aux professeurs. La survalorisation de l'activité administrative n'est pas la seule sirène qui les fait dévier de leur cap. Il en est ainsi de l'activité de recherche. Sa vogue tient tout autant à une demande sociale pressante qu'au fait que des réseaux d'associations scientifiques, nationaux et internationaux, et d'éditions savantes valorisent cette activité. Quand un professeur fait de la recherche, il travaille à son perfectionnement personnel et pour son bénéfice personnel. Il sait que son labeur, s'il produit des résultats, sera loué à travers le monde, via des réseaux qui confèrent prestige, honneur, renommée et mobilité géographique. La recherche, tout comme le service à la société, donne de la visibilité et tout ce qui s'ensuit. En contrepartie, la concurrence y est si vive et la réussite si gratifiante qu'il est bien tentant d'y consacrer le gros de ses énergies et de son temps. Faute d'un système de gratifications aussi adéquat, l'enseignement dans les salles de cours, la réception et l'encadrement des étudiants n'exercent pas la même force d'attraction. Ce sont là des tâches obscures accomplies dans le service aux autres. Le professeur voué à la formation des étudiants, toujours en quête d'un équilibre harmonieux entre l'enseignement, la recherche et les affaires universitaires se retrouve, pour employer la boutade de mon collègue Rodrigue Lavoie, dans la peau de la femme au foyer. Il regarde avec un mélange d'envie et d'admiration les autres, souvent absents du foyer, vivre une vie publique intense, pendant que lui, à la maison, compense les absences des autres et «nourrit les p'tits à la p'tite cuillère».

Le professeur est l'homme de la mesure et non de la démesure. C'est cet être complet qu'il faut valoriser. Donner des prix aux meilleurs professeurs, soit! Mais cette solution toute technocratique me semble peu efficace – et tout à fait inappropriée si on honore tantôt un chercheur, tantôt un pédagogue et jamais l'ensemble de l'activité professorale. C'est un système de valorisation qu'il faut mettre en place. Je n'entre pas dans les détails. Deux exemples, cependant. Pourquoi pas la diffusion annuelle par les universités d'un palmarès de leurs meilleurs professeurs, largement diffusé? Et une société ou une académie – le mot importe peu pourvu que la chose soit républicaine et non royale – de professeurs d'université, dont l'opinion auprès du gouvernement pèserait aussi lourd dans le devenir des universités que

celle du président de Provigo ou de *Power Corporation* ou de la Conférence des recteurs ?

La mise en place d'un système de valorisation de l'activité proprement universitaire légitimerait l'ajout d'une clause dans les contrats d'embauche : l'exclusivité du service. Perez, payé par les Expos, ne travaille pas pour d'autres clubs, ni dans d'autres ligues, ni ne passe le plus clair de son temps à faire de l'expertise. Trop de cliniciens-professeurs, d'arbitres-professeurs, d'experts en trente-six métiers-professeurs viennent chercher à l'université un poste qui, tout en leur donnant sécurité et prestige, n'est qu'une base d'opération pour des activités personnelles. Ce bois mort démobilise les collègues et, comme la mauvaise monnaie, il chasse la bonne. N'agitons pas de suite un autre épouvantail : l'université tour d'ivoire. Une clause d'exclusivité n'exclut pas un service de prêts des cerveaux à la société. Elle nécessite seulement la mise en place d'une politique qui veillera à ce que le perfectionnement des professeurs et la formation des étudiants soient bien servis par les activités extérieures.

• • •

Mon discours, je le sens, se dilue dans l'utopie. Qui d'autre qu'un poète peut, dans une société en proie au *delirium tremens* de l'action immédiate, quantifiable et monnayable, rêver d'un espace pour une forme de vie de l'esprit marquée au coin de l'équilibre et de la responsabilité collective et nourrie par la contemplation et la discussion ? Mais un tel discours n'est pas sans mérite. La fonction de l'utopie est moins de préfigurer l'avenir, de trouver des solutions aux maux présents que de faire prendre conscience que cet avenir se prépare et que nos gestes d'aujourd'hui ne seront pas sans lendemain.

Quelle solution concrète adoptée pour revaloriser l'enseignement universitaire ? Ma foi, je ne le sais trop. Faudrait en parler ensemble. Trente ans d'enseignement m'ont convaincu, cependant, que le métier de professeur comporte en lui-même assez de gratifications pour attirer de nombreux candidats. Ce sont les conditions d'exercice du métier qu'il faut, au plus tôt, restaurer.

NOTES

1. *Au fil de la pédagogie*, 2 mars 1989, 7-A.
2. *Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval. Pour la renaissance de l'Université Laval*, Québec, septembre 1979, 347 p. (rapport Dion).
3. Steven Muller, « Higher Education or Higher Skilling? », *Daedalus*, automne 1974, p. 149-150.
4. Ce texte a été présenté par Jocelyn Létourneau, lors de la journée spéciale sur la pédagogie tenue le 23 mars 1989 dans le département d'Histoire de l'Université Laval.
5. Voir le chapitre que le rapport Dion consacre à cette question.
6. Le rapport Sauvageau est le fruit de la réflexion du Comité sur l'avenir du secteur des communications, Université Laval, avril 1988. Voir : *Le Soleil*, 8 avril 1989, p. D-14.
7. *Plan directeur 1987/1990 de l'Université Laval*, adopté le 9 février 1988, p. 30.
8. Yanick Villedieu, « Le dépeçage de l'Institut Armand-Frappier », *L'Actualité*, avril 1989, p. 132.

La formation des maîtres

Madeleine Perron

Il y a maintenant vingt ans que la formation des maîtres relève de l'université. Pour comprendre certains éléments de la dynamique du système actuel, il est pertinent de rappeler la représentation que s'en faisait le rapport Parent. La formation des maîtres était perçue comme la « clé de voûte du système », rien de moins. Toute la réforme du système d'éducation reposait sur la présence d'enseignants cultivés, ayant une formation pédagogique poussée dont les assises étaient en psychologie de l'enfant, en sciences sociales et dans la connaissance des nouveaux courants pédagogiques centrés sur les besoins de l'élève comme personne. La culture générale du maître devait le familiariser avec les sciences, les arts, les humanités et les techniques, puisque sa tâche allait être de permettre à des générations de jeunes, au-delà de la maîtrise des contenus scolaires, d'accéder à la connaissance de la civilisation occidentale. Étant donné l'évolution rapide des connaissances, les maîtres du secondaire et du postsecondaire devaient en outre être des spécialistes dans un champ du savoir[1].

Telle était la représentation de l'enseignant nouveau dont le passage par le champ universitaire était le gage d'une formation marquée

par la rationalité scientifique et d'un statut social rehaussé. Le défi était hardi, pour ne pas dire téméraire, quand on songe qu'à la même époque s'imposait au Québec depuis déjà quelques décennies le modèle « humboldtien » de l'université[2] dans lequel domine la recherche comme activité normative d'un véritable universitaire, laissant dans l'ombre la dimension pédagogique de sa tâche. De nombreux rapports et bilans[3] décrivent l'évolution ultérieure de la formation des enseignants. Tous montrent que le chemin parcouru est indéniable, en termes de scolarisation et de qualification des enseignants, mais que des problèmes de divers ordres continuent à se poser. Rappelons brièvement quelques repères qui permettent de cerner la situation actuelle.

Au cours des années 1980, trois interventions importantes touchent au système de formation des enseignants. La première vient des universités[4]. Celles-ci proposent un renouvellement de la problématique de formation des enseignants correspondant à un élargissement des programmes de formation et des tâches des enseignants et une redéfinition des objectifs de l'école. Dans un contexte marqué par la diminution des effectifs scolaires et l'apparition de nouveaux besoins de société exigeant des programmes plus polyvalents, ouverts à d'autres activités professionnelles d'enseignement réalisées ailleurs qu'à l'école, il faut songer, disent-elles, à élargir les perspectives de formation des enseignants au-delà du modèle actuel limité à un niveau scolaire et un champ d'enseignement. Face à la diversité des lieux et des moyens d'apprentissage, elles voient émerger des profils plus variés de l'enseignant quant aux matières à enseigner, aux lieux où il enseignera et aux personnes auxquelles il s'adressera. Dans ce contexte, selon elles, l'école traditionnelle ne serait plus bientôt le seul pôle de référence. D'un commun accord, elles remettent en cause le cadre juridique et administratif régissant la formation des enseignants, demeuré celui des années 1960 alors que cette formation relevait surtout de l'État. Sans contester la responsabilité générale de ce dernier en la matière, elles réclament un plein mandat en matière d'orientation et de contenus de formation. La proposition d'élargissement du cadre de la formation des enseignants s'inscrit, il ne faut pas l'oublier, dans un contexte d'austérité budgétaire, marqué par la prévision d'une baisse des effectifs étudiants et d'un accroissement du rôle de l'État dans l'enseignement supérieur. L'ouverture du modèle de la formation

des maîtres apparaît en partie reliée à des préoccupations de développement des établissements[5].

La deuxième intervention importante vient du ministère de l'Éducation, qui s'affaire à fabriquer à la pièce une politique de la formation des enseignants dont une description d'ensemble paraît à la fin de 1985 : *Enseigner au Québec - Formation et titularisation*[6]. L'adoption de cette politique est restée dans l'attente, selon le ministre de l'époque, de l'étude sectorielle en éducation menée par le Conseil des universités.

Voici, brièvement esquissées, les lignes de force émergeant de ce document de politique du MÉQ. Le pôle de cohérence de la formation d'un enseignant demeure la préparation à la fonction de *pédagogue*. Cette orientation de base entraîne les visées de formation suivantes : *l'articulation intégrée* des contenus disciplinaires et des connaissances et savoir-faire pédagogiques ; une perspective de compréhension des fondements de ces savoirs ; une initiation à l'intervention pédagogique qui sera complétée par des activités de formation supervisées pendant les premières années de pratique ; une préparation « à oeuvrer dans les écoles réelles du Québec » qui permette une prise critique sur la réalité scolaire. Le rapport discipline-pédagogie qui ressort de ce projet de politique relève d'une optique différente de celle qui prévaut dans nombre de programmes de formation de maîtres, dans lesquels la rationalité disciplinaire l'emporte aisément.

Enfin, peu après, survient une troisième intervention majeure portant sur la formation des enseignants. Le Conseil des universités, au terme d'une étude intitulée : *Le développement du secteur de l'éducation*[7], rappelle que la formation des maîtres demeure la mission primordiale des sciences de l'éducation dans l'université et qu'à ce titre, elles constituent un secteur essentiel de son activité. L'étude fait cependant état de faiblesses et d'un malaise certain en formation des maîtres. Quelques-unes des difficultés les plus sérieuses identifiées par le Conseil touchent à la fragmentation de cette mission entre diverses unités disciplinaires en l'absence d'un véritable maître d'oeuvre, ce qui entretient la conviction, trop répandue, qu'il suffit de maîtriser une discipline pour être capable de l'enseigner. Le Conseil remet ainsi en cause un postulat du modèle « humboldtien » du professeur-chercheur, selon lequel l'expertise dans une discipline entraîne de soi la capacité de l'enseigner. Il reconnaît à l'enseignement une

spécificité réelle qui commande une formation et des savoir-faire distincts, sans pour autant nier la nécessité d'une suffisante maîtrise de la discipline enseignée. Le Conseil se rallie ainsi à l'option d'une formation initiale dont l'axe doit demeurer l'enseignement. «Ce n'est pas un futur chimiste ou un futur mathématicien qu'on doit former finalement, mais un futur enseignant. Cet objectif terminal est bien spécifique, et il doit se faire sentir jusque dans le contenu des disciplines de base[8]». Pareille prémisse conduit naturellement à réinterpréter les diverses façons de remplir le mandat de la formation des enseignants confié à toute l'université.

Sans atteindre le sentiment d'urgence qui anime le mouvement actuel de réforme de la formation des enseignants aux États-Unis[9] ou dans certaines provinces canadiennes[10], la réforme pédagogique se trouve de plus en plus au coeur des débats éducatifs au Québec. Si la démocratisation de l'enseignement a surtout constitué une première phase sociologique de l'évolution de notre système scolaire, la deuxième phase s'annonce pédagogique et reposera en bonne partie sur une relève qualifiée du corps enseignant. Les États généraux sur la qualité de l'éducation[11] tenus en 1986 ont aussi mis l'accent sur l'importance du développement de la compétence pédagogique pendant la formation et en cours d'emploi.

Au-delà de ces diverses prises de position sur la nature et le devenir de la formation des maîtres, qui révèlent davantage une évolution des idées qu'une transformation des pratiques universitaires, des facteurs de divers ordres ont contribué à modeler la formation initiale et continue des enseignants. Certains sont liés à l'évolution sociale et à la conjoncture démographique. D'autres relèvent de certains aspects du système d'éducation (comme la régulation de la certification et du perfectionnement) dont la formation des maîtres constitue un sous-système. L'évolution du 1er cycle universitaire et sa logique de spécialisation marquent aussi cette formation. Des facteurs liés à l'état de professionnalisation du corps enseignant ont également eu un impact. D'autres éléments rattachés à la professionnalisation même du métier universitaire et aux débats récurrents qu'elle suscite autour de la place réservée à l'enseignement ont marqué lourdement l'histoire de l'insertion de la formation des enseignants dans l'université partout en Amérique du Nord[12].

Quelques traits de la situation actuelle et certains problèmes que nous décrivons plus bas découlent de ces divers facteurs. L'analyse des documents versés au dossier de la formation des enseignants ces dernières années, complétée par la lecture de travaux canadiens et américains qui aident à caractériser la situation au Québec, permet de dégager les enjeux et défis déjà inscrits dans les tendances actuelles. Ces enjeux et défis s'articulent autour des thèmes suivants : la responsabilité des universités, la conception de la formation d'un enseignant, le recrutement des futurs maîtres, la valorisation d'un professionnalisme interactif.

QUELQUES TRAITS DE LA SITUATION ACTUELLE

La formation des enseignants demeure, et de loin, le champ d'études le plus important du 1er cycle en éducation au Québec[13] : au-delà de deux cents programmes sont dispensés dans 12 établissements universitaires. De fait la grande majorité des programmes (74 % des certificats et 94 % des baccalauréats) en éducation préparent à l'enseignement ou visent le perfectionnement dans ce domaine. Plus de 78 % de ces programmes ont reçu l'agrément ministériel.

Ces programmes se regroupent en général en autant de spécialités qu'on retrouve de disciplines d'enseignement dans le réseau scolaire, auxquelles il faut ajouter les divers programmes spécifiques à chacune des catégories d'élèves en difficulté. Ces multiples spécialisations sont en bonne partie le reflet direct de la politique gouvernementale d'accès à la pratique de l'enseignement. La reconnaissance des compétences est très segmentée au Québec[14], à l'inverse de l'Ontario qui vit sous un régime de brevet unique depuis une dizaine d'années. Les programmes de formation en enseignement peuvent mener à plus d'une trentaine de permis pour chacune des deux langues officielles. En fait, comme nous le verrons plus loin, plus de la moitié des diplômés de 1987-88 se retrouvent dans seulement trois champs différents (préscolaire-primaire, adaptation scolaire, éducation physique) et l'ensemble recouvre une quarantaine de permis.

LES DIPLÔMÉS EN ENSEIGNEMENT

À l'inverse des États-Unis où l'on constate depuis plusieurs années une inquiétante baisse d'inscriptions dans ce secteur, la profession enseignante demeure attrayante pour beaucoup de jeunes Québécois. En 1987-88, un peu plus de 3 380 diplômés[15] ont acquis leur permis d'enseignement, soit 6 % de plus que l'année précédente. Près de la moitié (44 %) viennent du réseau de l'Université du Québec. La distribution de ces diplômés entre les divers champs d'enseignement est fort inégale comme nous venons de le voir. Par exemple, 43 % d'entre eux sont préparés à oeuvrer au préscolaire-primaire ou dans le champ de l'adaptation scolaire, 12 % dans celui de l'éducation physique, 11 % dans l'un ou l'autre des quatre champs en arts. Par contre, les champs des sciences au secondaire ne sont choisis que par 7 % des diplômés de 1987-88. Le champ des mathématiques n'en reçoit que 2 % alors que celui de la physique n'est choisi que par 0,4 % des diplômés. Les tendances révélées se maintiennent si l'on observe le choix des 9 125 diplômés en formation des maîtres des années 1985 à 1987-1988[16]. On constate donc que l'attrait pour la profession enseignante ne se manifeste pas pour tous les champs d'enseignement. Dans celui des mathématiques et des sciences au secondaire (chimie, physique, biologie), la relève, entre 1979 et 1985, atteint à peine 98 diplômés par année pour l'ensemble des universités. Un sur deux de ces diplômés est formé en biologie, ce qui laisse voir le peu d'attrait pour l'enseignement chez les autres diplômés en sciences et mathématiques. Cette situation contient les germes d'un sérieux problème de renouvellement propre à ce champ ; en 1986, les 4 925 enseignants (18 % des enseignants du secondaire) oeuvrant dans ce champ dans les commissions scolaires ont un âge moyen de 43,9 ans et leur expérience est en moyenne de 21,7 années[17]. La relève d'un bon nombre d'entre eux est à prévoir dans la prochaine décennie, malgré le fait que le nombre de postes a diminué dans ce champ comme dans tous les champs du secondaire[18], à l'inverse du préscolaire-primaire.

Le marché de l'enseignement semble demeurer difficile d'accès pour la très grande majorité des nouveaux diplômés, si l'on se fie aux trois indicateurs suivants. Le premier concerne l'embauche par les commissions scolaires de nouveaux diplômés[19] avec permis de 1984

à 1987. On constate que les pratiques d'embauche favorisent très peu les nouveaux diplômés.

Le second indicateur vient des 1 334 enseignants qui ont demandé en 1987-88 un rétablissement de leur permis auprès de la Direction de la certification du MEQ[20], parce qu'ils n'avaient pas accompli, dans le délai autorisé de 5 ans, les deux années d'enseignement exigées dans le champ stipulé par leur permis. Ils représentent 40 % de la cohorte de 1982 (3 316) et leur nombre est en augmentation de plus de 22 % par rapport à l'année 1986-87.

Le troisième indicateur vient des statistiques par groupes d'âge des enseignants à temps plein dans les commissions scolaires en 1987[21]. Au préscolaire-primaire, seulement 1,7 % (561) ont moins de 30 ans sur les quelque 33 000 enseignants en poste. Au secondaire, ce pourcentage tombe à 0,4 %, soit 107 enseignants sur près de 27 000. Ce sont là des indices de la grande saturation du marché de l'emploi dans l'enseignement. Pour les jeunes diplômés, les trajectoires d'insertion professionnelle dans le système scolaire, quand celle-ci se réalise, semblent comprendre surtout des emplois précaires, plutôt à temps partiel, et pas toujours dans leur champ de formation. Dans le cas des sciences au secondaire, ce fait ne peut qu'éloigner encore plus les diplômés universitaires de la profession. Entre des emplois précaires en enseignement et les autres professions, leur choix sera vite fait.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DES COLLÈGES

En 1987-88, seulement 2,5 % des professeurs réguliers temps plein des collèges (environ 8 550) ont moins de trente ans[22], parmi lesquels peuvent se retrouver quelques rares nouveaux diplômés universitaires. On estime par ailleurs à quelques milliers le nombre d'emplois temporaires dans l'enseignement collégial, sans doute partiellement occupés par de nouveaux diplômés des universités. Pour les collèges, comme pour les commissions scolaires, le bassin d'enseignants qualifiés dépasse de beaucoup la demande. Malgré le fait que depuis 1979 aucune certification ne soit exigée, une centaine de permis et brevets sont accordés bon an mal an pour l'enseignement collégial. En 1987-88, on a octroyé en outre 557 permis et brevets

TABLEAU 1

Embauche de jeunes diplômés par les commissions scolaires

	1984	1985	1986	1987
Diplômés avec permis	2716	2666	3161	3388
Embauchés réguliers plein temps	1109	1359	1292	2105
Nouveaux diplômés embauchés*	100	108	118	129
% par rapport à l'ensemble des diplômés	3 %	4 %	3,7 %	3,8 %

* Définis arbitrairement comme ayant moins de 25 ans et moins de 2 ans d'expérience.

donnant accès au collégial et au secondaire ou au primaire-secondaire et collégial dans certains cas[23].

En termes de diplômation, un peu plus de 40 % des professeurs réguliers plein temps des collèges détiennent un diplôme de 1er cycle, 30 % de 2e cycle et environ 12 % de 3e cycle[24]. La formation continue des enseignants du collégial se fait surtout à travers le programme Performa, rattaché à l'Université de Sherbrooke. En 1987, 38 collèges font partie de ce réseau de formation continue, qui rejoint 2 000 enseignants chaque année[25]. Depuis 1989, un baccalauréat en enseignement professionnel et une maîtrise professionnelle ou de recherche s'ajoutent aux certificats existants. Il semble que les professeurs de sciences participent dans une moindre proportion à ces activités de formation continue[26]. Selon deux études réalisées il y a trois ans[27], la préoccupation dominante chez les professeurs du collégial demeure le perfectionnement disciplinaire : moins du tiers se perfectionnent en pédagogie. Pourtant, selon le système existant, la formation pédagogique doit s'acquérir après l'entrée sur le marché de l'emploi. Sous cet aspect, le profil prédominant de formation se rattache à l'idéologie soutenant que la maîtrise d'une discipline suffit pour l'enseigner. Cependant, le mouvement de formation pédagogique est de plus en plus vigoureux dans les collèges : deux indices de cette nouvelle tendance sont l'évolution récente du programme Performa, de plus en

plus centré sur la compétence pédagogique, et la création en 1988 de l'excellente revue *Pédagogie collégiale*.

Le sort de la formation initiale des futurs enseignants des collèges dépend donc des orientations du 1er cycle universitaire. Elle en a les qualités et les défauts. Elle souffre, selon plusieurs analyses, d'un déséquilibre certain entre la formation fondamentale et la spécialisation, et surtout d'une faiblesse du côté du développement du sens historique et de la connaissance des fondements épistémologiques des savoirs. Pour les futurs enseignants, ce sont là des carences sérieuses.

DES PROBLÈMES À RÉSOUDRE

Les universités ont mis à l'essai divers mécanismes pour coordonner les multiples unités administratives qui sont appelées à collaborer à la formation des maîtres[28]. Malgré ces efforts, la coordination tant administrative que pédagogique demeure insuffisante pour assurer une formation intégrée dans plusieurs programmes, surtout ceux qui préparent à l'enseignement secondaire. Le caractère morcelé des programmes met alors en cause la cohérence de la préparation à l'enseignement. Cette dernière est ramenée en bonne partie à un agrégat de cours qui ignore le caractère professionnel de la formation d'un enseignant. Le resserrement de cette cohérence, souhaitée dans les rapports cités, exige cependant des professeurs une allégeance aux objectifs du programme de formation, que la mentalité départementale et les modes de gestion universitaire rendent difficile. L'allégeance des professeurs va en effet à leur discipline et à leur département dès qu'ils sont le moindrement socialisés à la culture académique[29]. Comme ils contrôlent les contenus de cours, il en résulte une gestion peu efficace des programmes pour ce qui est de l'intégration des activités de formation. Le fait que de multiples départements participent à la formation des enseignants aggrave cet état de choses.

On s'interroge aussi sur l'utilité du grand nombre de spécialisations offertes. Outre qu'elles ne se distinguent pas toujours facilement les unes des autres, elles augmentent le cloisonnement des savoirs. Certaines d'entre elles, comme nous l'avons vu, sont très peu

fréquentées[30], surtout les baccalauréats d'enseignement secondaire : la rationalisation de l'offre de ces programmes peu fréquentés va exiger, le cas échéant, une concertation entre les universités en vue de partager les champs de spécialisation. L'absence de tout mécanisme de concertation s'avère ici un sérieux handicap. Nous y reviendrons plus loin. Aux yeux de plusieurs, la préparation de l'enseignant du secondaire apparaît trop pointue, étant donné les modes d'affectation et les besoins des écoles. Une formation plus diversifiée (deux disciplines apparentées) serait souhaitable. Certaines universités (McGill, Université du Québec à Montréal) s'y sont déjà engagées, mais cela ne va pas de soi dans d'autres. Les limites d'un programme de baccalauréat doivent cependant être reconnues : il faut aussi pouvoir compter sur des mesures d'accueil et d'encadrement lors des premières années d'intégration au marché du travail. L'absence de telles mesures est un problème de taille qui constitue un défi majeur des années à venir.

Certaines études[31] montrent qu'une majorité des candidats à l'admission en formation des maîtres se présentent à l'université avec le profil des sciences humaines du cégep, lequel accueille surtout des élèves moyens et faibles du secondaire, et ce facteur ne peut qu'influencer le niveau des cours et la formation reçue. En conséquence, on est amené à souhaiter que les standards d'admission et d'évaluation des apprentissages ainsi que les conditions de diplômation soient raffermis. C'est là d'ailleurs la position qu'ont tenue les enseignants eux-mêmes lors des derniers États généraux sur la qualité de l'éducation : « Un troisième problème jugé sérieux a comme pôle central *l'évaluation*. En effet, dans l'ensemble, celle-ci est considérée comme étant particulièrement *faible à toutes les étapes du processus de sélection et de formation* : lors de l'admission même à l'université, durant la poursuite des études universitaires, au cours de la réalisation des stages pratiques et pendant les premières années d'enseignement[32]. » Cette prise de position amène les enseignants à demander aux universités de sélectionner les candidats à l'enseignement. « On souhaite que celles-ci sélectionnent plus rigoureusement (très rigoureusement, précisent certains) les étudiants qu'elles admettent en vue de les préparer à l'enseignement[33]. »

Mais ce problème de sélection est complexe car des effets de système, en particulier le dispositif des préalables qui est à l'oeuvre

du secondaire jusqu'à l'université, interviennent dans la composition du bassin des candidats à l'enseignement. Les forts du secondaire optent massivement pour les sciences au collégial[34] sachant fort bien que toutes les portes leur seront ainsi ouvertes. Et les forts en sciences humaines, secteur pour lequel il n'y a pas de préalables, semblent surtout se diriger vers la psychologie et l'administration[35]. Le bassin des candidats à l'enseignement est fortement dépendant de ce système de préalables qui jouit d'assises réglementaires solides[36]. Plusieurs universités opèrent une sévère sélection parmi les candidats qui se pressent à l'entrée des programmes menant à l'enseignement primaire et à l'orthopédagogie. Par exemple, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, selon des données récentes, sur 1 100 demandes d'admission, 24 % seulement sont acceptées et 62 % seulement des étudiants obtiendront leur diplôme, les autres étant éliminés pour échec en très grande partie[37]. Le problème n'est donc pas la sélection à l'entrée – les universités la font déjà – mais la qualité du bassin. Briser cette dynamique créée par le réseau de préalables et la philosophie qui l'inspire est un problème de société qui dépasse les pouvoirs des facultés d'éducation.

D'autres problèmes relèvent aussi de la gestion d'ensemble du système de formation des maîtres. La mise en oeuvre d'une politique de formation des enseignants se fait attendre et certains arbitrages traînent en longueur. Par exemple, le partage des responsabilités entre le gouvernement, les universités et les autres partenaires directement concernés (commissions scolaires, écoles, syndicats et associations d'enseignants) n'est pas encore tiré au clair. Liée à l'absence d'un lieu de concertation depuis la disparition, à toutes fins pratiques, du Comité de la formation des maîtres, la situation laisse une place prépondérante aux encadrements centraux, réglementations ministérielles, régimes pédagogiques, conventions collectives, qui déterminent ainsi de façon indirecte les orientations et les contenus des programmes d'études.

En deuxième lieu, le problème de l'agrément des programmes est toujours en suspens et constitue une véritable pomme de discorde[38], depuis de nombreuses années. La recommandation du Conseil des universités[39] de créer un comité d'agrément, conçu à la manière des comités qui sont à l'oeuvre pour d'autres programmes de formation professionnelle, n'a pas provoqué d'écho. Quant à la restauration d'une table nationale d'échanges et de consultation, dont

le besoin semble reconnu par tous, et qui n'est pas sans lien avec la question de l'agrément des programmes, l'aménagement recherché n'a pas encore été trouvé. L'ensemble de ces éléments donne lieu à d'autres conséquences, comme le manque de liens fonctionnels entre les universités et les milieux scolaires, une formation pratique décriée, et un manque de concordance entre les règles de formation initiale et les pratiques d'embauche et d'affectation[40].

Certains des problèmes identifiés sont sérieusement pris en charge par les responsables du secteur de l'éducation dans plusieurs universités : recherche de modalités d'intégration des programmes ; hausse des standards d'admission ; formation plus polyvalente ; réseau d'écoles associées, etc. Les problèmes relevant de l'ensemble du système de formation des maîtres prennent, par contre, l'allure d'un dossier fleuve que le gouvernement ne traite pas malgré les exhortations à l'action que lui prodigue le Conseil supérieur de l'éducation.

> Au moment où tout le monde identifie la formation des enseignants comme une des voies d'avenir de la qualité et où on s'apprête – on parle du tournant de 1990 – à rouvrir les portes à de nouvelles recrues, il faut passer à l'action et procéder aux arbitrages attendus en ce qui touche la spécificité et la complémentarité des leaderships à assumer dans ce secteur. Ce sont les maîtres de demain qui sont d'ores et déjà à se préparer à leur métier. Ce sont eux qui ont en main une des clefs de la qualité de notre système d'éducation. Pour sa part, le Conseil est d'avis que la poursuite de la qualité et de l'excellence, de même que l'attention renouvelée aux ressources humaines engagées dans le système d'éducation, exigent que, courageusement, on rouvre le dossier fleuve de la formation initiale des enseignants, une formation d'ailleurs de plus en plus ouverte sur la formation continue. Et, cette fois, pour déboucher sur l'action[41].

LES ENJEUX DES ANNÉES 1990

La mission des universités dans le domaine des formations professionnelles exige qu'elles portent une attention particulière à l'étude des conditions de la pratique et aux dimensions sociales et éthiques de cette dernière, et aussi qu'elles collaborent étroitement entre elles et avec les autres milieux concernés[42]. Mais les universités ne semblent pas attacher la même importance aux diverses formations profession-

nelles qu'elles assument. La formation des enseignants apparaît nettement défavorisée à cet égard.

UNE RESPONSABILITÉ À CONSOLIDER

La formation des maîtres n'a pas la place qu'elle devrait occuper dans les priorités d'une institution dont la diffusion des connaissances constitue l'une des principales missions[43]. À ce titre, sa responsabilité est énorme à l'égard des générations de jeunes, en particulier de ceux qui n'atteindront pas ses portes. C'est elle qui forme les futurs diffuseurs de connaissances et les éducateurs qui seront leurs enseignants. *Une prise de conscience plus marquée de sa responsabilité dans la formation des maîtres constitue l'un des enjeux importants des années 1990.* Cela ne sera pas sans lien avec l'effort sérieux que l'université amorce pour revaloriser l'enseignement dans ses murs et améliorer la formation de 1er cycle. Le coup de barre à donner est sérieux, il faut le reconnaître, car il met en cause le modèle même qui inspire les universités. Une révision du rapport qu'elles entretiennent avec l'enseignement et de la place qu'occupe la pédagogie devrait découler de cette prise de conscience, qui implique un remodelage des normes dominantes[44]. La formation à l'enseignement aura l'air d'autant moins incongrue dans le champ universitaire.

La solution aux problèmes internes soulevés plus haut dépend en bonne partie de la priorité accordée à la formation des maîtres. L'université devra bien en arriver à décider d'un lieu de réflexion et de leadership en matière de formation des maîtres. De même le départage des spécialisations entre les établissements et l'instauration de concertations entre eux et avec les commissions scolaires, les collèges et le MÉQ exigeront des efforts importants de sa part.

UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DE QUALITÉ

Le deuxième enjeu des années à venir demeure celui d'assurer une formation initiale garantissant aux futurs enseignants la maîtrise des connaissances disciplinaires et professionnelles de base, de même qu'un bon niveau de culture. La décennie qui vient de s'écouler a été

riche en réflexions sur les orientations à donner au 1er cycle universitaire[45], en particulier sur la nécessité de mieux équilibrer spécialisation et élargissement des bases disciplinaires. Pour un futur enseignant, cela veut dire acquérir une vision critique de l'histoire de l'éducation et une compréhension des postulats qui sont à la base des grands modèles de production des connaissances. C'est aussi parfaire ses habiletés d'analyse et de synthèse et améliorer la maîtrise des langages qui font partie de la culture d'aujourd'hui, langue maternelle, seconde, langage mathématique, informatique. Et c'est, bien sûr, acquérir les outils de compréhension des rapports entre l'école et les autres milieux, afin de saisir les répercussions sociales de sa pratique professionnelle. À cette formation fondamentale et professionnelle s'ajoutent de nouveaux besoins de formation issus tant des pluralismes ethniques, religieux, et culturels qui transforment beaucoup d'écoles du Québec[46], que d'une ouverture minimale de tous les champs de formation universitaire aux réalités de la communauté internationale, en particulier une initiation aux différentes civilisations.

UN ÉLARGISSEMENT DU BASSIN DE RECRUTEMENT

Le troisième enjeu consistera à trouver les moyens d'attirer de bons candidats à la carrière d'enseignant, malgré la compétition inévitable d'autres professions attrayantes. Les caractéristiques intellectuelles des futurs enseignants sont un déterminant majeur de la qualité du corps enseignant, plus important que tout autre facteur lié à la formation. Le problème de la limitation du bassin de recrutement pour l'enseignement a déjà été souligné. Le recrutement des futurs maîtres s'avère à la merci du système des préalables qui exerce une sélection, sous le couvert d'une visée de progression des apprentissages, en fonction de la valorisation sociale de certaines disciplines ou de certaines professions. La reconnaissance de la profession enseignante est au coeur du problème.

Il n'en importe pas moins que le développement professionnel du corps enseignant lui assure, comme de l'intérieur, un statut que le prestige extérieur lui offre beaucoup moins. L'enjeu est important pour l'avenir. Car pour attirer de bons candidats et favoriser une reconnaissance sociale appropriée à la mission d'enseignement, il faudra miser sur tout ce qui contribue à lui donner un statut professionnel[47].

Le débat sur ce thème dure depuis plusieurs années et l'on a identifié divers moyens de valorisation qui touchent à toutes les dimensions du système de formation et de carrière des enseignants : un véritable plan de carrière avec des étapes de progression professionnelle, la mise en oeuvre d'une politique gouvernementale garantissant un vrai continuum de formation et le respect d'un professionnalisme adapté au milieu collectif d'une école moins bureaucratisée. Les universités ont aussi un bout de chemin à faire, comme nous l'avons vu plus haut, à l'égard de leur responsabilité en formation des maîtres. Elles peuvent maintenir et même resserrer encore leurs exigences à l'admission et utiliser les cours et les stages de la première année pour évaluer chez les candidats les qualités sociales et intellectuelles jugées appropriées pour une carrière d'enseignant. L'établissement d'une année de propédeutique est un exemple, parmi d'autres, d'une mesure qui pourrait améliorer la qualité de la relève du corps enseignant.

Il y a une abondance d'enseignants sur le marché du travail prêts à répondre aux besoins des milieux scolaires pour les prochaines années. Le renouvellement progressif du corps enseignant, dont l'engagement remonte aux années 1960, s'amorcera bientôt. Il démarrera lentement à cause du surplus d'enseignants formés depuis dix ans, des pratiques d'embauche massive de personnel temporaire et de la décroissance prévisible des effectifs scolaires. Cette conjoncture milite en faveur d'un resserrement à l'entrée dans les filières de formation des enseignants. Par contre, pour le champ des sciences au secondaire, qui exige une attention particulière, on pourrait établir, pendant un certain temps, un système de bourses d'études et des règles d'embauche qui changeraient les critères actuellement en usage, lesquels défavorisent les plus jeunes et les plus qualifiés[48].

LA MISE EN PLACE D'UN VRAI CONTINUUM DE FORMATION

Un quatrième enjeu concerne la conception d'un continuum de formation au-delà du baccalauréat initial. Le système québécois, qui prévoit deux étapes, la formation initiale à l'université et la probation de deux ans dans l'école, n'a jamais fonctionné vraiment, au point où la probation a perdu tout son sens. Poursuivant deux objectifs incompatibles, elle est devenue inopérante : d'un côté, elle reçoit le

mandat d'évaluer la compétence en vue de la qualification légale du brevet et, de l'autre, elle remplit la fonction d'accueil et d'encadrement du jeune enseignant. Il est impérieux de dissocier ces deux objectifs, relevant de logiques différentes, et de créer une véritable phase d'initiation encadrée[4] pendant laquelle le débutant n'a pas les mêmes tâches que l'enseignant expérimenté, ni les mêmes conditions de travail. Actuellement, les jeunes enseignants sont laissés à eux-mêmes, avec des responsabilités identiques à celles d'un enseignant d'expérience. C'est là aussi un des effets indésirables de l'absence d'un plan de carrière en enseignement. La nécessité d'une initiation encadrée apparaît pourtant souhaitable à tout le monde.

La conjoncture des années 1980 a rendu encore plus floue et fortuite l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés, qui entrent par la petite porte – suppléance, à la leçon, temps partiel, substitut – et qui sont loin des conditions de ce qui pourrait même ressembler à un encadrement minimal. Face à cette situation, certaines facultés d'éducation sont attirées par la vision d'un enseignant fin prêt à la sortie de son programme d'études et elles réclament l'allongement des études ou la prise en charge d'une formation pratique de plus longue durée.

C'est la réflexion sur ce qu'est un enseignant et la nature de l'enseignement qu'il importe de raviver ici. Le métier de l'enseignement est complexe et comprend, outre la formation de base assurée par un baccalauréat, qu'on désire enrichir et rénover par ailleurs, des connaissances professionnelles et personnelles de l'enseignement qui *doivent être apprises et enseignées pendant les premières années d'emploi*, connaissances qui confèrent vraiment un statut professionnel d'expert à ceux qui les possèdent. Ces connaissances sont précisément celles qui doivent s'acquérir *pendant l'initiation encadrée et pendant les quelques années qui suivent*, surtout par un processus supervisé de réflexion sur sa pratique et l'échange avec des collègues expérimentés.

La mise en oeuvre d'un tel continuum de formation est un enjeu majeur pour la qualité des écoles du Québec : on doit trouver les moyens de régler les problèmes et les embûches qui l'entravent. C'est une urgence. Un tel continuum recentrera le perfectionnement sur l'école et sur l'acquisition de ces connaissances professionnelles qui

sont en fait l'intégration dans la pratique et par la pratique d'éléments théoriques tirés de l'expérience.

UN PROFESSIONNALISME INTERACTIF À INSTAURER

Le déclin du statut du corps enseignant est un phénomène relativement récent dans tout l'Occident ou à peu près. Les raisons en sont de divers ordres, dont certaines, sociologiques, paraissent difficiles à modifier, dans la mesure où le prestige de l'enseignant dépendait de la rareté des gens instruits[50].

Lors de l'enquête menée en 1984 par le Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante au Québec, des responsables des milieux scolaires affirmaient que tant que les enseignants n'auront pas le sentiment d'exercer un acte professionnel dont ils sont responsables et tant que l'image qu'ils projettent collectivement ne reflétera pas cet idéal, la condition enseignante demeurera difficile.

Une des caractéristiques de la professionnalisation définie par le code des professions est l'autonomie du professionnel, qui entraîne une responsabilité *individuelle* et la garantie de la qualité *de chacun de ses actes*. Cette notion d'un professionnel, oeuvrant en solitaire, ne convient pas à la pratique de l'enseignement. En effet, certains obstacles empêchent ou limitent une telle garantie de la qualité de chaque acte professionnel dans le cas de l'enseignant[51] :

- L'application du concept de polyvalence a donné lieu à une spécialisation des enseignants et à une organisation pédagogique qui limitent la fréquence des relations maître/élève. Dans un tel contexte, il est difficile de garantir la qualité de chaque intervention auprès de chaque élève.
- L'organisation du système fait encore peu de place aux mécanismes d'évaluation d'un enseignant, d'une école ou du réseau. Cette situation contibue à l'imprécision des standards de pratique.

Dans le cas de l'enseignement, il faut recourir à la notion d'un professionnalisme plus collectif, plus interactif[52], qui repose sur de petits groupes d'enseignants d'une école, qui ont de fréquents contacts en vue de trouver des solutions aux problèmes rencontrés, évaluer

leur efficacité, etc. L'enseignement requiert un modèle professionnel fondé sur une responsabilité partagée. Cette notion appelle bien sûr la mise en place dans l'école de vraies équipes d'enseignants, responsables de l'activité pédagogique qui s'y déroule.

Une telle voie apparaît plus fidèle à la réalité de l'enseignement et plus prometteuse pour la valorisation de la profession. Sa mise en oeuvre pourrait permettre, enfin, liée à la conception d'un véritable continuum de formation en trois ou quatre étapes (formation initiale, junoriat, enseignant, titulaire) l'émergence d'un plan de carrière plus motivant pour les enseignants, reposant sur des phases de développement professionnel, sur une diversification des responsabilités et sur la reconnaissance de l'expertise en enseignement. Affirmer que le sang neuf ne vient que des jeunes enseignants relève en grande partie d'un mythe dévalorisant et sans fondement[53]. Les bonnes écoles, et il en existe, prouvent au contraire que beaucoup de professeurs expérimentés sont source d'idées nouvelles et de renouvellement dans les activités pédagogiques.

LES NOUVEAUX DÉFIS ÉDUCATIFS DE LA PLURALITÉ

Le visage de nombre d'écoles, dans la région montréalaise en particulier, connaît depuis plusieurs années une transformation qui va s'accentuer dans un avenir prochain : la proportion d'enfants appartenant à des ethnies différentes augmente de plus en plus. Certaines écoles, avec la présence de plus d'une trentaine d'ethnies, sont devenues un carrefour international. C'est là tout un défi pour le corps enseignant qui est peu préparé à l'éducation interculturelle et au travail auprès d'élèves de communautés culturelles variées.

La formation des maîtres de la région montréalaise commence à s'intéresser à ce phénomène. Un certificat interculturel vient d'être créé à l'Université du Québec à Montréal. En sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, un comité d'études porte sur cette question et cherche à favoriser l'accès à la profession enseignante de personnes des divers groupes ethniques. On songe aussi à introduire dans les programmes existants des cours obligatoires sur l'éducation en milieu multi-ethnique et les implications psychopédagogiques en jeu. Mais le défi est bien plus vaste. L'école québécoise est en train de vivre

une révolution multiculturelle qui va changer son ambiance. D'autres formes de pluralité la touchent aussi et représentent pour la formation des maîtres un défi et un appel au développement d'une mentalité qui y occupe encore peu de place. Il s'agit de faciliter aux futurs enseignants l'exercice d'une pratique pédagogique qui reconnaisse le droit aux différences de couleur, de culture et de religion et qui accepte les acquis et les orientations culturelles des élèves. Cela ne sera possible que si les enseignants en formation et en exercice développent la valorisation de leur propre culture en même temps que sa nécessaire relativisation.

CONCLUSION

La dynamique dans laquelle s'inscrit la formation des maîtres évolue rapidement dans ses aspects culturels et sociaux. Les aspects administratifs et pédagogiques sont plus lents à suivre pour les raisons que nous avons esquissées plus haut.

L'important est d'arriver à une vision cohérente de l'ensemble de la question, qui soit acceptable par tous les partenaires impliqués et capable d'encourager les concertations nécessaires. Traiter les éléments de cet ensemble à la pièce, comme on l'a fait ces dernières années, crée des dysfonctions et des effets de système imprévus et indésirables.

La perspective sur la formation des enseignants qui se dégage de recherches et de travaux récents[54] sur le sujet appelle les postulats suivants :

- tout ce qui est proposé et entrepris en formation des enseignants a comme objectif ultime la qualité de l'enseignement dans les écoles ;
- tout ce qui se fait en formation des enseignants doit refléter un équilibre entre la théorie et la pratique ;
- il existe des formes de connaissances professionnelles et personnelles de l'enseignement qui peuvent être enseignées et apprises, et qui constituent la base d'un statut professionnel véritable ;

- être enseignant signifie accroître ses connaissances professionnelles par une pratique réflexive *personnelle* et *collective* tout au long de la carrière ;
- le *continuum* de formation des enseignants commence en formation initiale et *continue pendant plusieurs années après l'entrée dans la carrière*.

Ces principes peuvent nous inspirer dans l'orientation des actions à entreprendre à l'endroit tant de la formation des enseignants que de la recherche sur cette formation, recherche à peu près inexistante au Québec.

NOTES

1. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, tome II, 1964, nos 27, 28, 50, 441, 442.
2. Yves Gingras, « Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche », *Possibles*, no 4, 1987, p. 151-163.
3. Commission d'étude sur les universités, *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, (rapport Marcil-Lacoste), Québec, 1979 ; Conseil des universités, *La formation des maîtres au Québec : rétrospective et bilan*, Sainte-Foy, 1984 ; Conseil des universités, *Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Sainte-Foy, 1984 ; Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation*, 7 volumes, Québec, Conseil des universités, 1986 ; Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec, Une analyse de la situation d'ensemble*, Québec, Conseil des universités, 1987 ; Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent vingt-cinq ans après*, Québec, 1988.
4. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, *Le rôle des universités dans la formation des enseignants*, Comité des affaires académiques, 1982.
5. Conseil des universités, *Avis sur les problèmes du développement des activités du réseau universitaire dans le contexte actuel*, Sainte-Foy, 1983.
6. Direction générale des politiques et des plans, *Enseigner au Québec. Formation et titularisation. Énoncé de politique*, Projet 1re version, MÉQ, Québec, 1985, p. 12-19.
7. Conseil des universités, *Le développement du secteur de l'éducation*, Québec, 1988, p. 7-9.
8. *Ibid.*, p. 6.
9. National Commission for Excellence in Teacher Education, *A Call for Change in Teacher Education*, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1985.
10. University of Alberta, Faculty of Education, *Exploring and Mapping the Future : A Focus on Priority Issues*, 1989.
11. Comité des États généraux, *Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers*, Québec, 1986.
12. Martin E. Wideen, « Characteristics of Faculties of Education », dans David Hopkins et Ken Reid (éd.), *Rethinking Teacher Education*, London, Croom, 1985.
13. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation. Sommaire*, *op. cit.*, p. 10-15.
14. Ministère de l'Éducation, *Attestation d'approbation et de certification*, Québec, 1983.
15. Ministère de l'Éducation, Direction des permis et brevets d'enseignement, *Statistiques relatives à la certification des enseignants*, 1987-88, Québec, 1988.

16. *Idem, Statistiques relatives à la certification des enseignants*, Québec, 1986, 1987.
17. R. Ouellette et G. Létourneau, *Scolarité et expérience des enseignants, champ des mathématiques et sciences au secondaire*, Document de travail, Direction des études économiques et démographiques, MÉQ, 1989.
18. Ils étaient 6 635 enseignants en mathématiques et sciences en 1981, alors qu'en 1986-87 leur nombre a diminué de 25 %, en moyenne 5 % par année, par suite de la décroissance des effectifs scolaires. De même, chaque année, environ 5 % des effectifs enseignants ont quitté ce champ (retraites, mises à pied, décès, démissions, etc.).
19. Source: Fichier Percos, MÉQ.
20. Direction des permis et brevets, MÉQ, 1987-1988, *op. cit.*, *Sommaire*.
21. Direction générale de la recherche et du développement, MÉQ, *Statistiques de l'éducation*, Québec, 1988, p. 63-74.
22. Service des données et de l'informatique, Direction générale de l'enseignement collégial, *Bulletin statistique. Le personnel des cégeps en 1987-88*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1989.
23. Direction des permis et brevets, MÉQ, 1987-88, Tableau 2.
24. Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC), liste 328C-02, 1989.
25. Données obtenues de la direction du programme Performa, Université de Sherbrooke.
26. Jacques Laliberté, *Un outil de perfectionnement: le C.P.E.C. de Performa*, Colloque de l'Association des professeurs de sciences du Québec, Ottawa, 1987.
27. Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessurault, *L'étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou l'autre cégep*, Conseil des collèges, 1986; Marcel LaRue et M. Whyte, *Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, Collection «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», Conseil des collèges, Québec, 1987.
28. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Conseil des universités, *Sommaire*, *op. cit.*, p. 89-90.
29. Comité de l'étude sectorielle en éducation, *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec*, Sainte-Foy, Conseil des universités, 1987, p. 15. C'est une caractéristique générale des professeurs d'université de s'identifier à leurs champs disciplinaires respectifs. La tendance est la même en éducation, car nombre de professeurs proviennent des disciplines sur lesquelles se fonde le champ de l'éducation.
30. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Conseil des universités, *Sommaire*, *op. cit.*, p. 22.
31. Pierre Chenard, «Le passage du cégep à l'université», *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, p. 467-479. Le Service de recherche institutionnelle de l'Université du Québec a accepté de publier des données désagrégées concernant l'éducation.
32. Comité des États généraux, *op. cit.*, p. 62.
33. *Ibid.*

34. Gilles Boudreault, *La place des sciences sociales et humaines dans l'enseignement et la recherche: analyse statistique, 1976-1978*, Études et documentation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1987, p. 28.
35. *Ibid.*, p. 26.
36. Conseil supérieur de l'éducation, *Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Québec, 1988, p. 15.
37. Données obtenues du vice-décanat aux études de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
38. Conseil supérieur de l'éducation, *L'admission à la pratique de l'enseignement: projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement*, Québec, 1988, p. 16.
39. Conseil des universités, *Le développement du secteur de l'éducation*, *op. cit.*, p. 17.
40. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Volet 3, *Les besoins de diplômés en éducation*, Sainte-Foy, Conseil des universités, 1986, p. 14.
41. Conseil supérieur de l'éducation, *L'admission à la pratique de l'enseignement*, Québec, 1988, p. 22.
42. Conseil des universités, *Avis sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle*, Sainte-Foy, 1984, p. 2.
43. Plusieurs rapports soulignent ce «constat», dont celui du Comité de l'étude sectorielle en éducation du Conseil des universités. Voir son rapport, p. 52.
44. Roland Brunet, *La question pédagogique ou l'université en question*, Conseil des universités, Sainte-Foy, 1986.
45. Bernard Bonin, *Quelques réflexions sur le 1er cycle universitaire au Québec*, Conseil des universités, Sainte-Foy, 1986; Université Laval, Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, *Pour la renaissance de l'Université Laval*, (rapport Dion), Québec, 1979; Université de Montréal, Sous-commission du premier cycle, *Pour un meilleur enseignement de premier cycle à l'Université de Montréal*, Montréal, 1985; Conseil supérieur de l'Éducation, *Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, *op. cit.*
46. Conseil supérieur de l'éducation, *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987.
47. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988*, p. 146.
48. Le document de travail portant sur «la scolarité et expérience des enseignants, champ des mathématiques et sciences au secondaire» constate que selon la tendance en cours «on doit compter davantage sur les effets de la mobilité (départ des enseignants plus âgés munis d'une scolarité moins adéquate) que sur le perfectionnement ou le recrutement pour améliorer leur performance» (p. 21).
49. C'est aussi la position de l'énoncé de politique *Enseigner au Québec. Formation et titularisation*, p. 109.
50. Jacques Lesourne, *Éducation et société demain. À la recherche des vraies questions*, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, Paris, 1987: «C'est de trois formes de dévalorisation que souffre en fait l'enseignant contemporain: i) Comme tous les experts en savoir, il voit sa position relative décliner à la suite de l'aug-

mentation du niveau d'éducation moyen de la collectivité ; ii) Dans une société plus ouverte où progresse l'autonomie individuelle, les relations entre personnes se font plus égalitaires et l'expert devient contesté, qu'il soit enseignant, médecin, juriste ou ingénieur ; iii) Alors que partout, pour laisser plus de place aux initiatives de la personne, éclatent les organisations hiérarchiques, l'enseignant, pourtant tout-puissant dans sa classe, a souvent le statut d'un mineur aux yeux de son administration... Cette condition enseignante, elle influence à son tour, en quantité et qualité, les flux de candidatures dans la profession. Autant dire qu'elle constitue pour le fonctionnement du système une variable-clé » (p. 13).

51. Conseil des universités, *Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, *op. cit.*, p. 69.

52. Michael Fullan et F.M. Connelly, *Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future, Position Paper*, OISE, Toronto, 1987, p. 51.

53. *Ibid.*, p. 67. Les recherches sur les phases initiales de développement professionnel des jeunes enseignants montrent plutôt tout le contraire. Lire G.E. Hall, « Re-thinking Preservice Teacher Education : Implications for Research, Practice and Policy » ; dans L.J. Newton, M. Fullan et J.W. Macdonald (éd.), *Rethinking Teacher Education: the Link between Research Practice and Policy*, Toronto, Joint Council on Education, 1987, p. 41-42.

54. M. Fullan et F.M. Connelly, *op. cit.*, p. 59.

Vues d'ensemble et perspectives*

* Les trois premiers textes paraissant dans cette section sont le fruit des communications faites par Robert Bisaillon, Monique Lefèbvre-Pinard et Fernand Dumont lors de la séance de clôture du colloque, à laquelle monsieur Bertrand Schwartz a également participé.

Paul Tremblay a rédigé le dernier texte après le colloque dans le prolongement de la réflexion amorcée quelques semaines plus tôt.

Quelques tâches éducatives qui découlent de l'observation de l'évolution du système d'éducation

Robert Bisaillon

Le colloque organisé par l'Institut québécois de recherche sur la culture, à l'occasion du vingt-cinquième anniversaire de la réforme du système d'éducation, a cherché à faire le point sur les acquis de cette révolution tout en dégageant un certain nombre de perspectives pour l'avenir.

Parmi les interventions, lors de ce colloque, j'ai retenu six observations majeures, qui traversent en quelque sorte la vie et l'évolution des institutions, établissements et personnels scolaires et, découlant de chacune de ces observations, une tâche éducative émergente proposée en vue d'un meilleur développement de notre système d'éducation.

En premier lieu, l'état de l'*accessibilité* de l'éducation. Il n'est pas nécessaire de revenir sur les progrès considérables réalisés en cette matière, sinon pour nous en réjouir, dans la mesure où ces progrès correspondent aux objectifs fixés il y a vingt-cinq ans et les dépassent même en certains cas.

Pourtant, certains phénomènes constatés nous imposent de réactualiser notre effort de démocratisation. Ainsi, dans une génération de 100 élèves, quelques 20 élèves de l'école primaire arrivent au secondaire avec un retard d'au moins un an sur le cheminement prévu et même, dans certains cas, cette arrivée au secondaire ne s'accompagne pas de l'atteinte des objectifs prévus. D'ailleurs, on peut présumer que beaucoup de ces élèves font partie des 30 élèves qui abandonnent l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. Alors que 60 élèves accèdent au collégial, 20 de ceux-ci quittent les études sans diplôme, et sur 30 élèves qui entrent à l'université, 9 quittent sans diplôme.

Il y a donc encore un délestage significatif de grands nombres d'élèves à tous les ordres d'enseignement, et ce délestage n'inclut pas les abandons qui se produisent sans que des élèves quittent l'école.

Tout en approfondissant la recherche des causes de cette déperdition qui demeure inquiétante, il faut assumer, au-delà des progrès dans l'accès généralisé à l'éducation et dans la persévérance scolaire, cette tâche éducative de l'*égalité des chances de réussite*, et ce, dans deux directions : d'abord en offrant des voies d'accès plus diversifiées à cette réussite scolaire, par exemple par une reconnaissance concrète de la différence des cheminements, à la fois dans l'adaptation de la pédagogie et dans la transformation de l'organisation scolaire ; ensuite, en étant particulièrement attentifs aux moments clés de passage dans le cheminement scolaire, tant entre les ordres qu'à l'intérieur de chaque ordre d'enseignement.

Deuxièmement, la situation de *diversité accrue* des populations scolaires et leur plus grande hétérogénéité, qui vont de pair autant avec un accès plus large à l'éducation qu'avec la transformation du profil culturel des élèves. Il y a plus d'élèves, venant d'horizons sociaux plus diversifiés, de milieux familiaux plus éclatés et avec un bagage de connaissances, d'habiletés et de comportements acquis à même la fréquentation d'autres lieux éducatifs que de l'école seule.

L'école, au sens large d'institution du savoir, se voit ainsi appelée à adopter une *pédagogie interculturelle*, soit cette attitude d'abord, ces pratiques ensuite, par lesquelles elle se laisse interpeller et même transformer par la culture propre des enfants, des adolescents et même des adultes, par la culture des différents milieux socio-économiques,

par celle de l'origine ethnique, par celle des croyances multiples, par celle enfin des autres lieux éducatifs.

Au lieu de considérer ces différences comme des pressions ajoutées, ou indues, l'école est invitée à les reconnaître plutôt comme des exigences inéluctables et comme une richesse qui amène à centrer la relation éducative au moins autant sur les élèves ou étudiants jeunes et adultes, que sur les contenus scolaires.

Il y a là également, pour l'école, un appel à apprendre comment se situer de façon dynamique, mais dans le cadre de sa mission propre, dans la multiplicité des cadres de référence, à pratiquer systématiquement le questionnement des faits, des valeurs et des représentations, dans un contexte de pluralité ; à pratiquer en fait une pédagogie qui favorise l'éducation à l'altérité.

Dans une école pluraliste, ou plurielle, la relation pédagogique devient d'elle-même interculturelle et constitue, préalablement à l'exercice de l'enseignement, une exigence de formation, initiale et en cours d'emploi.

En troisième lieu, le *caractère impitoyable* et, semble-t-il, irréversible, *de la multiplication et de la modification des connaissances*. Cette donnée nouvelle, consécutive au développement foudroyant des applications technologiques de la science, oblige à une révision d'un modèle d'éducation tout entier circonscrit en des lieux exclusifs et à des moments définitifs. La formation devra dorénavant tenir compte tout autant des expériences de vie et de travail et déplacer la compétence de la seule acquisition des connaissances vers l'acquisition des outils fondamentaux, et durables, que sont ensemble les savoirs, les habiletés et les attitudes : il y a ici une exigence éthique, pour l'école, de placer l'éducation sous un *projet d'éducation permanente*.

Le recentrage, encore une fois, sur la mission première, et dernière, de l'école, autorise et légitime celle-ci dans son ouverture aux pressions sociales, à condition qu'elle emprunte d'autres voies que celles de la soumission, de la facilité ou de la compromission. Cette perspective transforme l'école dès le primaire et place le système scolaire devant une exigence de continuum, où toute forme de cloisonnement doit être dépassée : entre les disciplines, entre la culture de l'école et celle de la société, entre éducation et travail, entre les

ordres d'enseignement, entre les formations elles-mêmes, entre l'apprentissage et la vie.

Quatrièmement, sur le plan plus concret des pratiques pédagogiques, et quels que soient les ordres d'enseignement, ces *noeuds durs* que sont *la spécialisation précoce*, l'*hyperspécialisation* et la *disciplinarité excessive*, avec leurs effets d'isolement et de cloisonnement, et qui entachent déjà les modes d'élaboration des programmes, qui empêchent aussi les étudiants de réaliser l'unité de leur formation.

Devant cette situation, la tâche éducative la plus pressante serait d'enraciner l'objectif du développement intégral dans une *perspective et une organisation intégratives* des contenus, des programmes et des démarches. Que cette perspective se traduise en approche-programme, en principes organisateurs, en habiletés génériques, il faut que chacune des disciplines, avec son caractère spécifique, contribue au développement d'une intelligence et d'une personne enracinée dans la société.

Il s'ensuit aussi un nécessaire redéploiement de toute la démarche d'apprentissage qui permette non seulement la transmission des connaissances, mais leur appropriation individuelle par l'acquisition de méthode, par l'encadrement du travail, par l'expérimentation, par la lecture et la recherche, par l'étude, bref, par la mise en valeur et en exercice de chacun des éléments d'une authentique démarche d'apprentissage.

Cinquième observation : *dans le contexte de tâches plus complexes, un acte professionnel à réhabiliter*. En présence d'un mauvais équilibre entre les composantes discipline, technique et expérience de la pratique professionnelle, d'un sentiment d'aliénation individuelle et collective, de la rigidité dans la configuration des tâches, une *réappropriation de l'acte professionnel* est nécessaire, au moins selon trois formes : l'intervention responsable doit succéder à l'exécution dans la pratique individuelle ; le développement pédagogique doit être valorisé en même temps que l'application des programmes ; l'accompagnement éducatif doit remplacer toute forme d'autoritarisme ; l'éducation a beaucoup à voir avec une sagesse qui s'insère dans le processus d'apprentissage, plus qu'elle ne le domine.

Face à la diversification croissante, et nécessaire, des rôles dans l'enseignement, la formation par une culture générale, appuyant une

spécialisation, et s'accompagnant tout au long de la carrière d'un approfondissement culturel de sa propre expérience est une tâche éducative qui doit interpeller la formation des maîtres.

Finalement, une dernière observation : la *décentralisation* ou le *partage des pouvoirs*. Beaucoup d'observateurs ont noté le poids des grands encadrements nationaux en matière d'éducation, notamment en ce qui concerne l'école primaire et secondaire. D'autres ont parlé d'une réduction de l'autonomie des établissements, dans l'enseignement supérieur, par la prédominance de certaines fonctions sur d'autres.

À ce sujet, et sans vouloir cautionner quelque modèle idéologique réducteur, la tâche éducative la plus utile, la plus exigeante aussi, voudrait qu'on réussisse à *ancrer la décentralisation*, qui sera toujours relative dans un système, dans des réseaux, *en projets qui la fondent et la justifient*, que ce soit au niveau de la classe, de l'établissement ou de la région. Car la participation n'est que coquille vide si elle ne fait pas appel aux ressources profondes des personnes que l'on sollicite et si elle ne les met pas à contribution dans un projet qui les valorise. De la même façon, il y a peu de chances de progrès dans la qualité de l'enseignement si celui-ci n'est pas assumé, dans toutes ses dimensions, et de façon solidaire, le plus près possible des endroits où se vivent les expériences d'apprentissage. Or, l'histoire des vingt-cinq dernières années est plus riche de verticalité que d'horizontalité dans l'élaboration des projets éducatifs, même si l'on assiste depuis quelque temps à un renversement de dynamique.

Cette dynamique doit cependant respecter, pour avoir quelque chance de porter des fruits, un certain nombre de conditions : élaboration d'objectifs, entente sur le contenu à dispenser, choix des stratégies et d'outils d'évaluation et, surtout, adhésion au projet.

Ces observations et les quelques tâches qui s'y rapportent ne sont évidemment qu'une lecture en surface des éléments qui se trouvent déjà en action dans l'évolution de notre système. Chacun demanderait un développement plus approfondi pour en avoir toute la pertinence et il y aurait avantage à établir des liens entre ces éléments pour solidifier la vue d'ensemble. Mais il me semble qu'il y a déjà là matière à réflexion.

Quelques grands défis pour l'avenir

*Monique Lefebvre-Pinard**

Pour cette dernière partie du colloque, on nous a demandé de présenter brièvement, même très brièvement, des impressions d'ensemble sur cette activité, mais surtout des pistes à suivre ou un aperçu des principales tâches restant à accomplir dans un proche avenir.

Mes impressions d'ensemble sont les suivantes :

- à mon avis, ce colloque a permis un véritable et très complet bilan du vaste chantier éducatif mis en place il y a 25 ans ; au premier titre, il faut en savoir gré aux organisateurs et espérer que ces travaux seront largement diffusés ;
- non seulement ce bilan est-il très complet par l'ensemble des questions abordées, mais il l'est également par la qualité des interventions ; nous avons reçu, à l'avance, des communications très bien documentées, témoignant de réflexions éclairantes et sans complaisance sur la situation actuelle de l'éducation et les grands enjeux de l'avenir ;

* L'auteure tient à remiercier son adjointe, madame Denise Pelletier, pour sa contribution à la préparation de cette allocution.

– j'ai ressenti aussi une impression de fierté et de confiance : fierté, comme Québécoise étant moi-même un produit des politiques d'accessibilité, devant un bilan où domine, malgré des difficultés bien réelles, l'image d'un progrès à peu près inégalé dans d'autres sociétés en un aussi court laps de temps ; confiance dans la capacité du système éducatif à poser ses propres diagnostics, à s'auto-évaluer, et dans sa volonté et son aptitude à assumer les nouveaux changements que requiert une adaptation continue à l'évolution de la société.

Bien sûr, il ne faut pas être trop triomphalistes ou angéliques : des problèmes, il y en a et il y en aura encore beaucoup. Mais je crois que beaucoup sont déjà identifiés, ce qui n'est pas en soi une mince affaire, et que de nombreuses pistes de solutions, qui sont loin d'être toutes coûteuses, ont déjà été évoquées ici.

Il m'est impossible de reprendre tous les défis dont on a fait mention et qui ont tous leur place dans la suite de notre projet collectif. Je me limiterai à quelques-uns, qui me paraissent majeurs dans la conjoncture actuelle, partagés, pour la plupart, par les divers ordres d'enseignement et pertinents en fonction de la finalité sociale de l'éducation.

Ce sont : le double défi de l'accessibilité et de la qualité, celui de la réarticulation des contenus d'apprentissage et celui de la (re)valorisation des agents de formation d'une relève de haute qualité, c'est-à-dire des professeurs.

L'ACCESSIBILITÉ ET LA QUALITÉ

Lorsque l'on examine les taux d'accès aux différents cycles d'études, on note, comme l'ont souligné le président du Conseil supérieur de l'éducation et, ici, monsieur Pierre Dandurand[1], des progrès remarquables, dépassant les espoirs du rapport Parent. Aujourd'hui, la très grande majorité des jeunes entrent sur le marché du travail avec au moins un diplôme d'études secondaires en poche.

Aux cycles supérieurs, on peut certes se réjouir de constater que plus de 60 % des jeunes accèdent aux études collégiales et qu'un Québécois a trois chances sur cinq de s'inscrire une fois dans sa vie

au premier cycle universitaire. Cependant, les taux d'accès ne sont encore que de 7 % à la maîtrise et 1 % au doctorat[2]. Dans une économie où les exigences de qualification ne cessent de s'accroître et où la compétition est devenue souvent féroce, ces résultats ne sont certainement pas encore suffisants.

Bien que la situation par rapport à l'accessibilité et aux caractéristiques des clientèles aux différents cycles d'études puisse apparaître préoccupante à plusieurs égards – je pense non seulement aux études avancées mais aussi aux progrès inégaux de certains groupes sociaux et aux effets de stratification sociale dans le système éducatif évoqués par quelques-uns des conférenciers –, la question des *taux d'abandon* me paraît encore plus dramatique. C'est une chose que d'avoir accès aux différents cycles du système éducatif, c'en est une tout autre que d'avoir accès à la diplômation propre à chacune des étapes.

Je ne dispose pas de données précises sur le taux d'abandon au cycle secondaire; on sait pourtant que le phénomène du «décrochage», du «drop out» y est trop élevé, de l'ordre d'au moins 30 %. Aux études postsecondaires, la situation est franchement inquiétante. À la différence de ce qui se passe dans d'autres provinces ou pays, la formation de premier cycle au Québec est assurée dans deux types d'établissements: les collèges et les universités. Au collège, le taux d'abandon est estimé à environ 40 %[3]. Selon les dernières données de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires[4], le taux d'accès au premier cycle universitaire des étudiants provenant des collèges serait, globalement, de 38 %, et de 25 % seulement, si l'on ne considère que les programmes de baccalauréat.

Ainsi, nous perdons déjà beaucoup de «joueurs» avant même l'entrée à l'université. Dans ce contexte, le phénomène de l'abandon universitaire prend une acuité accrue. En 1988, le Conseil des universités a commencé à se préoccuper de ce phénomène[5]. Bien que peu d'universités aient été en mesure de fournir les informations requises pour quantifier le phénomène de l'abandon et qu'elles aient pour la plupart préféré garder un voile pudique sur ce problème, on sait du moins que la proportion des citoyens québécois ayant complété une formation de premier cycle demeurait inférieure à celle des Ontariens en 1986. Cette proportion était de 8,6 % au Québec et de 10,8 % en Ontario. Cet écart était encore plus prononcé pour le groupe des 25-

34 ans, la proportion des diplômés ontariens était de 17,2 % et celle des Québécois de 13,1 %[6]. Sans même parler des études avancées, on peut dire que notre rattrapage universitaire est loin d'être terminé.

Les informations évoquées précédemment nous questionnent notamment sur la valeur qualitative de la formation (i.e. de l'enseignement et de l'encadrement) offerte aux étudiants. Nous trahirions certainement notre projet éducatif en ignorant la question de la qualité lorsque nous traitons de l'accessibilité. En effet, si chaque individu désirant poursuivre des études doit pouvoir trouver une place dans le réseau d'enseignement, il doit aussi pouvoir avoir accès à la plus haute qualité possible de formation. Ce concept intégré et enrichi d'accessibilité dans la plus haute qualité possible doit devenir la « marque de commerce » de notre système éducatif. Vous me permettrez ici une citation tirée du rapport de la Commission nationale américaine sur l'excellence en éducation : « The twin goals of equity and high-quality schooling have profound and practical meaning for our economy and society, and we cannot permit one to yield to the other either in principle or in practice. To do so [...] would lead to a generalized accommodation to mediocrity in our society on the one hand or the creation of an undemocratic elitism on the other[7]. »

Cet objectif implique de reconstruire peu à peu le concept d'accessibilité. Au cours des premières années effervescentes de notre réforme éducative, l'accent a été mis sur une démocratisation massive. On redoute aujourd'hui un retour de balancier brutal vers une certaine forme d'élitisme. Comme l'a souligné avec beaucoup de justesse monsieur Guy Rocher, notre défi doit s'inscrire non pas dans la perspective d'un retour à une démocratie libérale mais plutôt dans celle d'une démocratie sociale qui correspond mieux à nos grands objectifs comme société. Comme il l'a si bien dit, cela suppose qu'en voulant nos institutions éducatives fondées sur la liberté, on doit aussi accepter les contraintes de la poursuite de l'égalité des chances[8].

Pour y arriver, nous devrons ainsi procéder au métissage (au sens de Scarpetta) de plusieurs idées ; c'est une tâche certainement ardue. Ainsi, il y a d'un côté les idées « bonnes », clairement établies en notre milieu : par exemple, l'accessibilité, la participation, le droit au libre choix des activités, etc. Il y a, de l'autre, des idées « justes » mais moins populaires : la recherche de la qualité et de l'excellence, la réhabilitation du mérite, l'imputabilité, la gestion responsable, la rigueur.

Comme l'a déjà souligné madame Lise Bissonnette, on ne peut servir les premières à fond sans faire des accrocs aux secondes et vice-versa. Métisser, ce n'est pas simplement additionner, mais croiser, accepter d'atténuer certaines idées par d'autres, en somme, assumer un renouvellement constant de nos acquis en acceptant d'y mettre une bonne dose de critique honnête et responsable.

LA RÉARTICULATION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Le second grand défi que je veux mettre en relief est intimement relié au précédent. La hausse de nos taux de diplômation et la recherche de la meilleure qualité possible de formation nous obligent en effet à penser à une réarticulation des contenus d'apprentissage. C'est à ce prix que nous pourrons surmonter ce que madame Louise Corriveau appelle une « pédagogie de l'échec, où les échecs et les abandons tiennent lieu de processus d'orientation »[9].

Il est particulièrement symptomatique d'entendre à peu près le même message dans plusieurs des communications que nous avons entendues. Ainsi, monsieur Claude Trottier évoque le « laminage unidimensionnel, fruit des lobbies disciplinaires », le « survol superficiel et éclectique des savoirs », les « programmes cafétéria », qui tiennent lieu de formation de base à l'école secondaire[10]. Pour sa part, madame Louise Corriveau nous indique que les objectifs de l'enseignement collégial n'ont jamais été clairement définis, que la notion de « formation fondamentale », si elle est utile dans la définition d'un cours disciplinaire, ne peut se substituer à celle de « formation générale » lorsqu'il est question de définir un programme et, qu'« avec des programmes sans objectifs, des cours présentés sans hiérarchisation des difficultés et préparés sans lien les uns avec les autres, l'organisation pédagogique favorise l'accumulation des connaissances, la dispersion des savoirs au détriment de l'intégration des connaissances, de la synthèse et de l'analyse »[11].

Le premier cycle universitaire constitue quant à lui l'apothéose de cette hyperspécialisation, dénoncée tout autant par madame Madeleine Perron, au sujet de la formation des maîtres[12], que par monsieur Louis Maheu, lorsqu'il parle de l'enseignement des sciences

humaines[13] ou encore par monsieur Guy Rocher qui en évoque le résultat comme étant le « rétrécissement de l'esprit »[14].

Il paraît donc impérieux qu'on en arrive avant longtemps à définir des objectifs propres à chaque ordre d'enseignement et qu'on réorganise la séquence et le contenu des apprentissages à chacun des cycles d'études en fonction de ces objectifs. Il est aussi temps que nous cessions de toujours refouler les problèmes en amont : de l'université vers le collège, du collège à l'école secondaire. Nous devons avoir assez de courage et de sens des responsabilités pour tenter d'améliorer la situation à partir de ce qu'elle est actuellement dans chacun de nos établissements.

Pour ma part, je crois qu'une telle démarche ne peut se faire sans un recours systématisé et cyclique à l'évaluation des programmes et des enseignements. Cela veut dire qu'on s'interroge autant sur les rapports entre les objectifs des programmes et les besoins auxquels ils sont censés répondre, que sur le lien entre les activités qu'ils comprennent et les objectifs de la formation ainsi que sur les contenus effectifs et les moyens pédagogiques dans chacune des activités. Cela veut aussi dire qu'on développe des moyens d'apprécier la qualité des prestations d'enseignement ; cette pratique essentielle me paraît pour le moins inégalement développée à l'heure actuelle.

Je crois aussi qu'il appartient aux unités les plus proches de l'acte éducatif de prendre en main ces évaluations en n'hésitant pas, au besoin, à recourir à une appréciation externe. Une démarche d'évaluation bien pensée et planifiée peut devenir un moyen de valorisation et de fierté et contribuer à donner une sorte de « deuxième souffle » à des enseignants pas toujours très heureux de passer pour « vieillissants » ou « démotivés ». C'est en ce sens que je lis les démarches récentes amorcées par les collèges pour établir des politiques d'évaluation des apprentissages.

Le Conseil des universités nous a habitués, ces dernières années, à des pratiques exigeantes en vue de l'acceptation des nouveaux programmes. Cette école a été particulièrement dure pour les jeunes universités. Cependant, elle a eu le mérite de mieux nous faire intégrer les pratiques évaluatives. En effet, bien qu'on n'ait pas encore entrepris, à l'échelle de l'ensemble du système universitaire québécois, une évaluation systématique des programmes existants, on remarque que

les universités commencent à les initier elles-mêmes : c'est notamment le cas à l'UQAM. Sans doute que l'autonomie relative dont jouissent les universités par rapport aux autres types d'établissements favorise une telle pratique ; il demeure néanmoins qu'elle gagnerait à être élargie aux cycles d'études antérieures.

LA (RE)VALORISATION DES AGENTS DE FORMATION D'UNE RELÈVE DE HAUTE QUALITÉ

On ne saurait pouvoir relever les deux défis précédents sans, comme je l'ai déjà souligné, miser sur les agents de transmission de la formation. Force nous est de constater que l'image des professeurs est ternie auprès du public et que le moral des troupes semble assez bas. À telle enseigne que *La Presse*, annonçant une intéressante initiative du ministère de l'Éducation, titrait, il y a deux semaines : « Une émission de télévision pour remonter le moral des enseignants »[15], soulignant, au passage, l'impact positif escompté de cette émission auprès du public.

La valorisation des tâches de formation passe certainement d'abord par une meilleure connaissance de la tâche des professeurs. Pour les universitaires, le rapport Archambault[16] a constitué le premier pas vers une forme de réhabilitation en ce sens. En effet, il a notamment permis de constater que, de façon globale, la tâche des professeurs d'universités québécoises se comparait avantageusement à celle de leurs collègues d'autres régions du pays. Cette conclusion gagnerait à être davantage connue. Peut-être que le même exercice, fait pour d'autres ordres d'enseignement, serait aussi l'occasion d'heureuses « découvertes ».

Par ailleurs, la revalorisation de la mission de formation ne peut se faire sans que les professeurs acceptent de revoir leur propre contrat social. C'est une question, je le sais, explosive, mais il faut avoir le courage de l'aborder, comme l'a fait monsieur Claude Lessard. Tel qu'il l'a souligné, « le statut des enseignants est lié à celui de l'éducation. Et si le statut de l'éducation est fonction de la modernisation de ses programmes, alors les enseignants ont, comme groupe, à développer des stratégies beaucoup plus actives que réactives face à ces enjeux[17] ». Il est en effet de leur propre intérêt de se réapproprier,

comme le soutient monsieur Lessard, la dimension proprement professionnelle de leur activité. En d'autres termes, qu'émerge un discours professionnel propre aux professeurs, qui ne soit ni uniquement « mandarinal », ni uniquement « syndical ».

À l'université, le rapport Archambault a entre autres fourni de quoi alimenter la réflexion concernant la flexibilité que devrait comporter la gestion académique pour favoriser l'utilisation optimale des ressources humaines et accroître l'équité de la répartition de la tâche professorale dans les diverses unités académiques, ainsi que pour respecter les étapes de l'évolution de la carrière du professeur dans la réalisation de sa tâche.

Bien qu'il soit ardemment souhaitable, comme le fait valoir monsieur Jean Hamelin[18], que l'on prenne davantage conscience de l'unité du métier de professeur et que l'on valorise autant l'enseignement que la recherche à l'université, il faut bien admettre, d'une part, que le professeur idéal, qui peut tout faire également bien, n'est pas monnaie courante et que, d'autre part, le développement de la carrière professorale peut comporter des cheminements distincts à des étapes différentes au cours de la vie, étapes dont on devrait mieux tenir compte. En simplifiant volontairement, voici les grands traits de ce que semble être ce cheminement dans la carrière universitaire, ordre d'enseignement que je connais le mieux.

Grâce à plusieurs études[19], on sait, par exemple, que les cinq premières années de la carrière universitaire ont une influence déterminante sur la productivité scientifique de toute une vie. Une carrière scientifique bien amorcée au cours de cette période se poursuivra longtemps ; un démarrage raté, par contre, a de bonnes chances de laisser des séquelles pendant toute la carrière. Le défi du début de la carrière est celui de la lancée d'activités de recherche à l'intérieur desquelles pourront être formés des étudiants de maîtrise et de doctorat, et de la socialisation à la vie départementale ; la tâche d'enseignement, à laquelle les nouveaux professeurs sont souvent peu préparés, devrait être allégée pendant cette période et on devrait éviter de leur confier trop de tâches de gestion.

Pendant les 15 ou 20 années suivantes, qui constituent la période médiane de la carrière, le principal défi est celui de la gestion du temps, entre les trois composantes de la tâche que sont l'enseigne-

ment, la recherche et les services à la collectivité. C'est une période qui devrait être exigeante en termes d'auto-évaluation. C'est-à-dire que chaque individu devrait s'y interroger sur la contribution effective qu'il peut faire tant à l'avancement qu'à la diffusion des connaissances et à quel type de connaissances, et en tirer des conclusions sur ce que devraient être ses investissements réels. On pourrait ainsi mieux reconnaître et valoriser des contributions distinctes, que ce soit celle d'investir principalement, à un moment de la carrière, dans l'enseignement ou le développement pédagogique, ou dans la recherche appliquée, ou encore dans le transfert des connaissances vers la société.

Les dernières années de la carrière sont celles où les professeurs peuvent disposer de leur temps avec plus de générosité et de désintéressement. Cette attitude, qui prend racine dans l'évolution psychologique même des individus, a également des fondements sociaux puisque, à ce moment de la carrière, les professeurs ont généralement accumulé toutes les promotions prévues par leur établissement. Profitant d'une large pratique de leur discipline, ils sont à même d'effectuer de grands travaux de synthèse, d'assumer les grands cours d'introduction, de participer à l'encadrement des étudiants et des jeunes professeurs et de contribuer davantage à une formation à la fois plus fondamentale et plus générale.

À quelques variantes près, ce modèle développemental de la carrière, où on reconnaît et valorise des contributions distinctes, pourrait sans doute être transposé dans d'autres ordres d'enseignement. Mais il faut bien comprendre que, si une telle planification de la carrière ne peut être réalisée sans le soutien attentif des administrations des établissements, elle ne peut l'être non plus sans que les professeurs n'acceptent que l'on aborde désormais de façon plus globale et nuancée la question de la tâche, au-delà des termes figés des conventions collectives. Comme le souligne Laurent Laplante : « Je ne vois pas [...] pourquoi les éléments que l'on considère indispensables à la fonction de professeur (enseignement, recherche, services à la collectivité...) devraient tous et toujours se retrouver en proportions identiques dans toutes les carrières individuelles[20]. »

Enfin, on ne peut espérer une véritable revalorisation de la mission de formation sans s'intéresser au plus vite à ce qui se passe du côté de la formation des maîtres, sans chercher des moyens de résou-

dre ce vieux conflit entre les «pédagogues» et les «disciplinaires», à la source de plusieurs des maux actuels du système éducatif, comme l'a particulièrement bien expliqué madame Madeleine Perron[21].

Comme elle l'a souligné, dans ce dossier, les universités ont encore un bon bout de chemin à faire. Trois principaux éléments doivent, à mon avis, retenir particulièrement l'attention. Tout d'abord, en revoyant l'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée dans nos programmes de premier cycle, nous pourrons contribuer à une plus grande ouverture à l'acquisition des habiletés de base nécessaires à l'adaptation aux différents contextes de transfert des savoirs. Deuxièmement, il nous faut créer ce lieu de réflexion et d'intégration transversal entre les «deux solitudes» de l'université; c'est une partie qui est loin d'être gagnée et qui nécessitera, de part et d'autre, une grande dose de bonne volonté et peut-être même d'humilité à certains moments.

Troisièmement, il nous faut accentuer l'effort de recherche en sciences de l'éducation. C'est une pratique qui est en effet encore jeune et qui doit absolument être étendue, avec une préoccupation marquée envers les retombées sur les milieux de l'enseignement. Il en va de la qualité de la formation des futurs enseignants, du renouvellement des pratiques pour les professeurs en exercice et, il faut bien le dire, de la crédibilité même des sciences de l'éducation auprès des autres secteurs disciplinaires. Là comme dans tous les autres secteurs, la garantie d'une formation de qualité pourra contribuer à attirer davantage de candidats de bon niveau, prêts à s'impliquer dans ce défi essentiel pour la survie et le développement de notre société: la formation d'une relève.

L'objectif ultime de la formation est lié en effet à l'aspect social de l'éducation: c'est de contribuer à la formation d'une main-d'oeuvre et d'une relève de haute qualité, en mesure de s'adapter à un monde en constante et rapide évolution et, en définitive, de rendre à la société à laquelle elles appartiennent ce que celle-ci leur a si généreusement donné en acceptant d'investir dans un projet éducatif qui permet aux individus d'exprimer tout leur potentiel de développement.

Cet objectif, qui doit être modulé aux caractéristiques de chacun des ordres d'enseignement, ne doit pas être vu comme étant réductionniste, comme étant un simple moyen d'assujettir la formation aux

impératifs immédiats de l'économie. Bien au contraire, la formation d'une relève à la fois capable d'engagement social et économique et de distance critique constitue l'aune par rapport auquel devront se faire nos choix, où nous aurons nécessairement à réaliser un métissage articulé de concepts comme ceux de formation fondamentale et spécialisée, de recherche fondamentale et orientée par les besoins économiques, d'engagement social et de fonction critique, d'accessibilité et de qualité. Seul cet objectif nous permettra de clarifier quelles sont les fonctions propres à nos institutions de formation et de quelles activités elles doivent se départir de façon à former adéquatement les futures générations.

NOTES

1. Pierre Lucier, «Le rapport Parent, vingt-cinq ans après : vingt-cinq ans d'essor en éducation», Conseil supérieur de l'Éducation, *Bulletin d'information*, vol. 11, juin 1989, p. 3; Pierre Dandurand, «Démocratie et école au Québec : bilan et défis», dans le présent volume, p. 42.
2. Jacques Bec, *Accès à l'université, description de la situation à partir des données de 1984-1985*, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, 3e trimestre 1989, p. 10 et 15.
3. Ronald Terril, *L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional des admissions de Montréal, 1988, p. 5-15, cité par Louise Corriveau, «Les objectifs de l'enseignement collégial», dans le présent volume, p. 168.
4. Jacques Bec, *op. cit.*, p. 15.
5. Conseil des universités, *État des connaissances sur le cheminement des étudiants universitaires: document préliminaire*, Québec, décembre 1988.
6. Conseil des universités, *Pour une nouvelle politique de financement du réseau universitaire québécois*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 4e trimestre 1988, p. 16.
7. The National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, a Report to the Nation and the Secretary of Education, United States, Department of Education, avril 1983, p. 13.
8. Guy Rocher, «Re-définition du rôle de l'université», dans le présent volume, p. 193.
9. Louise Corriveau, *op. cit.*, p. 169.
10. Claude Trottier, «La vocation de l'école secondaire», dans le présent volume, p. 148.

11. Louise Corriveau, *op. cit.*, p. 172.
12. Madeleine Perron, «La formation des maîtres», dans le présent volume.
13. Louis Maheu, «L'enseignement des sciences humaines dans les collèges et les universités», dans le présent volume, p. 271 et ss.
14. Guy Rocher, *op. cit.*, p. 189.
15. André Pratte, *La Presse*, vendredi 20 oct. 1989, p. A-10.
16. *La tâche du professeur d'université au Québec*, Rapport du groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université, présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, mars 1989, p. 96-97.
17. Claude Lessard, «Statut des enseignants : quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution», dans le présent volume, p. 345, 346.
18. Jean Hamelin, «La revalorisation de l'enseignement universitaire», dans le présent volume.
19. Notamment, Conseil des universités, *Avis sur le maintien et le renouvellement du personnel scientifique dans les universités québécoises*, 1984 ; Réjean Landry, Francine Descarrie-Bélanger et Vincent Lemieux, «Les conditions d'accès à la carrière scientifique au Québec», dans *Questions de culture*, Institut québécois de recherche sur la culture, vol. 11, 1986, p. 51-65 ; Monique Lefebvre-Pinard, «Cheminement de carrière du professeur en recherche : problèmes et défis», allocution prononcée au colloque annuel de l'Association des administrateurs de recherche universitaire du Québec (ADARUQ), 23 sept. 1987.
20. Laurent Laplante, *L'université, questions et défis*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 77.
21. Madeleine Perron, *op. cit.*

L'éducation scolaire exige encore réflexion

Fernand Dumont

Au terme de ce colloque, je ne proposerai ni synthèse ni conclusion. Je voudrais seulement épingler quelques remarques en marge de l'examen que nous avons mené au cours de ces entretiens. Trois dimensions principales ont été envisagées : le système d'enseignement, son ouverture et sa fermeture quant à la collectivité ; les objectifs poursuivis ; la condition des enseignants.

* * *

Le processus d'institutionnalisation a gagné de larges secteurs de nos sociétés. Ainsi, en s'amplifiant, la recherche scientifique a fini par former ce que nous appelons une *techno-science*. On en dira de même des services de santé qui constituent un immense appareil. L'apprentissage n'a pas échappé à ce processus. Lui aussi comporte ses infrastructures économiques, son organisation et ses pouvoirs, ses gestionnaires et ses experts, ses idéologies qui lui servent de légitimation. Or, le propre de ces grands systèmes est de dégager de la confusion de la vie collective des objectifs explicites ; ils éclairent nos décisions. Mais, par un mouvement inverse, ils dissimulent leur enracinement dans la société. C'est dans cette perspective qu'il faut resituer

aujourd'hui la question de la démocratisation scolaire, le bel idéal qui a présidé à la Révolution tranquille.

Je ne reviens pas sur les facteurs des inégalités d'accès à la scolarisation dont il a été question dans nos discussions. Certains aspects n'ont peut-être pas été suffisamment mis en évidence. En voici quelques-uns, et qui appelleraient de plus amples investigations que celles que je peux indiquer ici.

Dans n'importe quel système d'enseignement, des voies sont plus valorisées que d'autres. Naguère, le collège classique occupait une position privilégiée par comparaison avec l'enseignement du secteur public. Depuis la réforme de l'éducation, malgré les intentions exprimées officiellement et que l'on a voulu incarner dans des aménagements, s'est dessinée progressivement au niveau du cégep une distorsion du même genre. Il est évident que l'option scientifique est considérée comme plus prestigieuse que l'option *générale*. Il est réputé que l'on y travaille davantage, que les meilleurs esprits doivent en principe s'y engager, que les parents encouragent leurs enfants à la choisir même si ceux-ci se dirigent par après vers les disciplines dites humanistes ; il est non moins notable que cette option conduit aux professions les plus socialement avantagées. Certes, cette option ne suppose pas de soi des aptitudes intellectuelles plus grandes que l'option *générale* ou que l'option *professionnelle* ; l'élection d'une voie plutôt que d'une autre renvoie à une diversité plutôt qu'à une échelle d'aptitudes. Cela, les initiateurs de la réforme l'affirmaient avec force et raison. Mais les collectivités hiérarchisent les savoirs de la même manière qu'elles hiérarchisent les conditions sociales. Serions-nous simplement passés à un nouvel arrangement de ces stratifications ? Il est temps de reprendre le problème à nouveaux frais.

La connaissance scolarisée et diplômée n'est pas seulement importante parce que nos sociétés requièrent le savoir pour leur fonctionnement, mais aussi parce qu'elle est un ingrédient de prestige et de distinction de classes. On l'a remarqué depuis longtemps, mais peut-être en des termes trop abrupts où on opposait bourgeoisie et classes populaires. Or, la question a pris une autre figure avec la croissance d'une classe que je qualifierai ici, pour faire court, de nouvelle classe moyenne. Depuis quelques décennies, dans les pays d'Occident, avec l'expansion rapide des services publics et des mouvements sociaux, se sont multipliés les gestionnaires de toutes espèces, dont

ceux du savoir. Ils représentent un idéal, qui est en même temps leur justification : l'administration et la régulation de la vie collective dans les institutions publiques, dans les entreprises, dans les multiples associations. Cette classe diffuse naturellement les valeurs qui l'inspirent, dont la scolarisation. Celle-ci perd parfois son authentique portée au profit d'ambitions et de discriminations qui lui sont étrangères. Et l'expérience acquise en dehors du système certifié n'en est-elle pas méprisée ?

De bien des façons se manifestent les entraves aux aspirations démocratiques de participation. Des pouvoirs extérieurs influent sur le système d'enseignement. Que l'on songe aux obstacles qui empêchent encore une répartition de commissions scolaires selon la langue plutôt que d'après la confessionnalité. Que l'on songe aux campagnes actuelles des hommes d'affaires pour un financement plus considérable des universités, avec l'insistance qu'ils mettent sur l'importance de la gestion et de l'économie dans la formation des jeunes. Que l'on songe encore à des tentatives pour récupérer l'enseignement professionnel dans l'entreprise, avec les avantages fiscaux et le contrôle sur l'éducation qui s'ensuivraient.

En somme, la démocratisation du système scolaire reporte à un ensemble complexe d'exigences, où l'intégration des milieux dits défavorisés n'est pas la seule à être pressante. En ce domaine comme dans les autres, la démocratie est une construction sans cesse à reprendre ; la lucidité doit y être égale à la volonté politique. Bien entendu, le système scolaire ne peut pas, à lui seul, renverser les valeurs et les contraintes de la société dont il dépend ; mais, justement parce qu'il est un système, doté de ses propres initiatives, il peut contribuer à la perpétuelle reprise en charge du dessein démocratique. Beaucoup de ceux qui se sont préoccupés de démocratisation dans les années stimulantes de la Révolution tranquille ont avant tout insisté sur les obstacles socio-économiques à la scolarisation ; ils n'ont pas assez analysé, en contrepartie, les pouvoirs de l'enseignement comme moteur démocratique.

* * *

Arrivons-en aux objectifs proprement pédagogiques. Ils ont été scrutés avec acuité et pertinence au long de ce colloque. Ils devraient

être constamment mis en relation, et on n'a pas manqué de le faire à bien des reprises, avec les problèmes de démocratisation.

Par réaction à l'extraordinaire diversité des programmes et des spécialisations, on réclame de partout un retour à la « formation fondamentale », un « retour à l'essentiel ». On se perd un peu dans la recherche des définitions, alors qu'il y a des causes à cette situation, que plusieurs s'accordent à déplorer mais qu'il faudrait explorer avec soin. Par exemple, lorsqu'on préconise une réforme de l'« enseignement général » au cégep, se manifeste la crainte des professeurs de voir s'estomper leurs statuts de spécialistes dans un programme mieux structuré. Il y a plus caricatural : la spécialisation hâtive à l'université, le cloisonnement aussi des enseignements avancés, tiennent pour une large part à la perte de *crédits* que subissent des départements quand certains de leurs étudiants suivent des séminaires ailleurs ; quand ce n'est pas parce que l'ordinateur se débrouille mal dans l'enregistrement de cours non prévus au logiciel ou dans les registres officiels.

On prône souvent un allongement de l'éducation de base au secondaire, de même qu'au cégep. Fort bien. Mais la formation de base n'est-elle pas à poursuivre à tous les niveaux, y compris à l'université ? On pense spontanément aux polémiques à propos de l'enseignement du français. Les professeurs de cégep renvoient souvent le problème à ceux du secondaire ; les professeurs d'universités font de même pour leurs collègues du collège. Or, l'enseignement de la langue doit être repris à chaque étape. Il n'y a pas de honte à corriger des fautes dans une copie d'un étudiant de premier ou de troisième cycle. Il n'y a pas de spécialistes du fondamental.

Et puis, ce que nous appelons le *fondamental* est aussi fonction de l'âge des étudiants. Aurions-nous oublier ce truisme ? Un adolescent de treize ans peut apprendre des dates, une suite d'événements historiques et de personnages ; à cet âge, comment pourrait-il se former, à l'aide de l'histoire, une conscience historique ? Il faudrait que l'enseignement de l'histoire déborde le niveau secondaire. On en dira autant de la littérature, de la sociologie, de bien d'autres matières d'enseignement, à commencer peut-être par l'éthique et la formation civique. Reléguer la formation fondamentale au départ, comme s'il s'agissait d'un solage à partir duquel on s'élèverait ensuite à la spécialisation, c'est être victime de la première imagerie que la déno-

mination suggère. La formation fondamentale accompagne toute la croissance, y compris celle de l'adulte ; elle n'est pas un début, mais un contexte. Elle fait du spécialiste une personne.

Allons plus loin. À mesure que s'amplifie le système scolaire, que les clientèles grossissent, il devient plus malaisé d'en vérifier les performances autrement que par les diplômes ou les relevés de notes. Nous pouvons nous en satisfaire à bon compte, sans nous interroger sur les risques de la *fausse scolarisation* : le manque d'enclenchement de ces apprentissages d'école sur les pratiques de la culture qui suivront. Que reste-t-il à nos étudiants, leurs études terminées, de l'éducation physique reçue au cégep ? Auront-ils pris le goût des livres, alors qu'un grand nombre d'entre eux n'auront tenu en main que des photocopies d'articles ou de chapitres ? Sauront-ils lire un journal ? Sur tout cela, les statistiques ne sauraient nous instruire adéquatement ; mais ce devrait être une préoccupation essentielle de nos pédagogies. La scolarisation n'est pas un achèvement dont l'école ou l'université sont les enclos, mais un démarrage aux suites obligées. Sans quoi, elle n'est, au mieux, qu'une pourvoyeuse de main-d'oeuvre ou, au pire, une convention de société qui se rassure ainsi à bon compte sur son degré de développement.

* * *

On aura beau définir avec plus de précision les objectifs, vérifier minutieusement leurs mises en oeuvre, en démasquer les implications dissimulées, il reste qu'au coeur du système demeure une question première et sur laquelle j'ai insisté à l'orée de ce colloque : la relation du maître et de l'élève. Depuis les débuts de la Révolution tranquille, on a beaucoup parlé, il est vrai, de la condition de l'enseignant. Le syndicalisme aidant, cette condition s'est améliorée en termes de rémunération et d'aménagement du travail. C'est justice. Mais on aurait tort de continuer indéfiniment sur cette unique lancée : un syndicalisme pointilleux et des conventions collectives volumineuses ne suffiront pas à conférer aux enseignants la dignité de leur métier.

En même temps que se développaient le système et ses adjuvants, il est paradoxal de constater que l'enseignement et ses titulaires n'ont pas gagné en prestige correspondant. Est-ce l'effet du nombre ? Certes, les éducateurs forment désormais une masse considérable ; une certaine banalisation de la fonction en résulte sans doute. Il y a

davantage : l'effet même du système. Chacun de nous se souvient de tel ou tel maître qui, en son enfance ou son adolescence, a suscité son admiration et a influencé son devenir. Aujourd'hui, une certaine uniformité des règles, entretenue autant par les administrations que par les syndicats, tend à uniformiser les personnes, à noyer la responsabilité de la vocation dans la grisaille de l'emploi.

Aux niveaux primaires et secondaires, on résiste mieux, semble-t-il, à cet entraînement. Mais, à mesure qu'on s'élève dans le système, l'enseignement paraît se dévaloriser. À consulter les organigrammes, on constate l'ampleur des ramifications de vice-recteurs, de doyens, d'adjoints de tous grades ; l'administration est fort prisée par les professeurs. Plus inquiétante est la tendance à donner à la recherche la prééminence sur l'enseignement. Dans les discours officiels et ailleurs, on ne cesse point d'affirmer que l'enseignement est la vocation première de l'université ; dans les faits, un professeur soucieux de sa carrière sait bien qu'il sera coté d'après ses recherches et ses publications, quand ce n'est pas avant tout d'après les subventions qu'il obtient. Après tout, il est plus facile de compter des articles et des argents que d'évaluer la qualité de la présence aux étudiants.

Et puis, ne nous le cachons pas, il existe des discriminations entre catégories d'enseignants. Les professeurs de cégep passent difficilement à l'enseignement universitaire. La superposition de ce corps parallèle d'enseignants que constituent les chargés de cours introduit une autre dualité, cette fois dans les traitements et les plans de carrière, et qui tend à engendrer à côté des professeurs en titre une sorte de prolétariat injustifiable ; les responsabilités en relèvent à la fois des établissements, qui recrutent ainsi une main-d'oeuvre bon marché, et des titulaires en place qui y trouvent une utile suppléance. D'autres éducateurs, dans l'enseignement professionnel aux adultes particulièrement, se sentent confinés dans des tâches difficiles et peu valorisées ; on y a fait justement allusion dans une séance du colloque. Pour tout dire, il s'est introduit des classes sociales dans le système scolaire. Comment refaire une solidarité entre tous les éducateurs ?

Et qu'en est-il de la formation des enseignants ? Y consacrons-nous des ressources comparables à celles que nous investissons en d'autres lieux universitaires ? Y recrutons-nous les meilleurs candidats ?

* * *

Pour finir, il convient de marquer un optimisme qui ne contredise pas l'esprit critique. Il y a trente ans, nous avons bouleversé notre système d'éducation. Comment remédier autrement à un long retard? Sans doute aurions-nous pu procéder plus lentement, en y mettant moins d'improvisations et davantage de soucis pour les problèmes concrets de la formation des élèves et de leurs maîtres. Mais les idéaux étaient nobles et les objectifs légitimes. Malgré tous les procès que nous menons aujourd'hui, la rétrospective étant plus aisée que la prospective, il n'est pas question de nous engager dans une nouvelle révolution scolaire. Il nous faut plutôt revoir nos critères, conduire des diagnostics circonscrits là où menacent les embâcles. Ne cédons pas à la facilité de demander seulement plus d'argent. C'est d'un surplus de courage dans l'évaluation et d'un enthousiasme renouvelé dont nous avons davantage un besoin urgent. Car, après les grands changements, nous guettent la routine et son complice habituel, le désenchantement.

Et après ?

Paul Tremblay

Ce colloque avait pour thème *L'éducation, 25 ans plus tard. Et après?* À la suite de l'ensemble des interventions, on a le sentiment que c'est la première partie du thème qui a surtout retenu l'attention : *L'éducation, 25 ans plus tard*. Les participants ont paru d'abord intéressés à faire le bilan de ce dernier quart de siècle qui fut, on le sait, une période particulièrement fébrile. Le colloque a ainsi fourni l'occasion de faire, pour chacun des ordres d'enseignement, des synthèses éclairantes sur le chemin parcouru au cours des dernières décennies.

En contrepartie, l'autre moitié du thème *et après?*, qui donnait à penser que le colloque serait aussi l'occasion de dégager des voies d'avenir en vue de l'an 2000, n'est pas vraiment ressortie. Les exposés et les échanges ont surtout cherché à préciser les questions qui se posent maintenant à la jonction des années 1990.

Ce regard plutôt rétrospectif que prospectif s'explique en large partie par le fait que bon nombre des participants et participantes ont été des définiteurs ou protagonistes de la réforme scolaire des vingt-cinq dernières années. D'autres facteurs aussi ont contribué à centrer l'attention sur ce qui a été accompli et sur le présent immédiat : l'ur-

gence de certains faits sociaux nouveaux comme la pluri-ethnicité, une certaine méfiance à l'endroit des vastes projets de société, la situation socio-économique actuelle qui ne se prête pas au développement. Serait-ce aussi que les tâches qui s'imposent aux éducateurs et aux administrateurs scolaires se révèlent aujourd'hui si accaparantes et complexes qu'ils n'ont pas le temps ni les moyens de chercher à voir plus loin? Ou serait-ce l'indice qu'après les nombreux changements des dernières décennies, bien malin qui pourrait, dans l'incertitude présente, définir les orientations à prendre? Ou encore le signe de notre incapacité à traduire dans les faits quelque orientation que ce soit, en raison de l'épuisement des ressources et de ce qu'il faut bien appeler l'essoufflement de beaucoup d'agents?

UNE SYNTHÈSE ÉCLAIR

À la suite des communications présentées lors du colloque, l'intention ici est de faire une synthèse non pas d'abord à partir du contenu des nombreux exposés que l'on vient de lire mais à partir des points qui ont rebondi dans les périodes d'expression libre qui suivirent les communications. Un colloque, en effet, ce n'est pas seulement une série d'exposés, c'est d'abord et avant tout un rendez-vous pour la confrontation des points de vue et pour le dialogue. Il arrive qu'à travers l'alchimie des communications et des commentaires des éclairs jaillissent, moments lumineux qui signalent, en quelques traits vifs, non seulement les problèmes majeurs mais aussi les perspectives à développer. Ces moments lumineux laissent souvent les impressions plus durables. Voici donc les points éclairs qui sont apparus lors de ce colloque, points saillants où le courant a passé entre la parole des conférenciers et la parole des participants. Ils peuvent éclairer utilement l'autre versant du colloque *et après?*

L'égalisation des chances

On sait que la démocratisation de l'enseignement, sous son double volet de prise en charge par l'autorité publique et d'accessibilité pour tous aux services éducatifs, fut la fusée porteuse de la réforme de 1964. Cette visée est-elle encore le vecteur principal de l'évolution

scolaire? Est-on en train de changer de cap? Voilà la première interrogation qui a percé au cours du colloque.

On a parlé de l'école comme d'un système «mutant», peut-être en train de se donner de nouvelles cibles sous la pression de facteurs externes, comme la concurrence internationale et les exigences du marché de l'emploi, mais aussi sous l'influence de facteurs internes, comme le discours sur l'excellence et sur la qualité de l'éducation, la popularité des programmes spéciaux pour élèves talentueux – qu'on désigne par le néologisme douteux de «douance» – la prédominance de plus en plus marquée de la science et des mathématiques dans les parcours de formation, etc. En conséquence, par la force des choses, on serait devenu moins attentifs aux phénomènes de nouvelles pauvretés – le Québec «coupé en deux» avec des zones importantes «en voie de désintégration» dans les villes comme dans les campagnes –, moins intéressés à démocratiser les savoirs, prêts à reconstruire de nouvelles filières de formation pour les élèves forts ou lents, etc. La guerre à la pauvreté et à l'ignorance, qui a mobilisé tant d'énergies et de ressources, risque alors de devenir un objectif tangentiel, non plus une priorité.

Soulever cette question c'est indiquer que notre système éducatif se trouve arrivé à une véritable croisée de chemins. Par exemple, le temps est-il venu de se donner de nouvelles cibles en vue de hausser le niveau de scolarisation et le taux de diplômation, en cherchant à accroître le taux de passage de l'école secondaire au collège, du collège à l'université? Ou faut-il plutôt, en vue de favoriser l'égalisation des chances, chercher avant tout à développer la maternelle quatre ans pour les milieux, les quartiers et les villages plus défavorisés et puis lutter contre les retards pédagogiques au primaire et au secondaire? Autrement dit, comment gérer à la fois l'accessibilité et la qualité? Le dilemme a toujours existé. Il se pose aujourd'hui en termes de plus en plus contrastés. Comment éviter que les écarts se creusent entre une élite de mieux en mieux formée et des catégories d'élèves moins avantagés?

L'intégration des immigrants

Au cours du colloque, il fut beaucoup question de la diversité ethnique croissante parmi la population étudiante. D'emblée, on pressent que la montée des ethnies va transformer l'école, qu'elle constitue

déjà un de ses défis majeurs pour l'avenir. Pour l'instant, on est encore au stade de la prise de conscience du phénomène qui frappe massivement la région montréalaise et sa banlieue. Dans un premier temps, il y a risque que l'on range ce phénomène de l'insertion sociale des enfants d'immigrants parmi les questions de simple adaptation scolaire ou que l'on se contente d'y répondre par les seules mesures de francisation. Il faudra rapidement aller plus loin, a-t-il été souligné, pour éviter que ce phénomène ne devienne une bombe à retardement. Par exemple, il serait tragique que l'on concentre les enfants d'immigrants dans des espèces de ghettos scolaires, à Montréal ou dans le reste de la province.

En ce domaine de l'insertion sociale et éducative des immigrants dans la société québécoise, les modèles restent à inventer. On a fait état des recherches sur l'éducation interculturelle, qui entend rompre avec la voie du multiculturalisme ou de la mosaïque des cultures comme aussi avec la voie de l'assimilation qui voudrait fondre toutes les ethnies dans un même creuset culturel. La troisième voie de l'interculturalisme fait l'objet de nombreux appels et propos lyriques, mais on n'ose pas encore épeler concrètement les exigences qu'elle requiert et les transformations profondes auxquelles elle peut conduire.

Il a été souhaité au cours du colloque que l'on commence par mieux définir la culture de l'immigrant. Celle-ci ne se réduit pas à la culture du pays d'origine ni à la culture apprise dans le pays d'accueil. Le bagage culturel de l'immigrant est plus complexe, il est mixte. Il est fait d'un mélange inédit entre la culture du pays d'origine, le processus d'éloignement de cette culture et l'expérience de l'insertion en pays d'accueil. C'est cette « culture immigrée » qu'il faudrait enseigner dans toutes les écoles, non seulement à Montréal mais également ailleurs dans une perspective de régionalisation de la population immigrante.

La voie de l'interculturalisme conduit à la transformation des cultures en présence. Impossible de vouloir l'insertion sociale des immigrants sans devoir également envisager une transformation de la culture traditionnelle de l'école québécoise et de la société elle-même. Ou bien nous y serons conduits par la force des choses, avec des relents de nostalgie et des tentations de replis ou risques de racisme. Ou bien nous consentirons à cette évolution, cherchant à la baliser par des repères humanistes et démocratiques, par-delà les crain-

tes des minorités ou de la majorité d'être un jour phagocytées. Il y a là, on le voit, un choix de société décisif. Pour l'enseignante ou l'enseignant qui accueille aujourd'hui dans la salle de classe trente enfants toutes origines confondues, il est évident que l'école est arrivée à une frontière nouvelle. Elle ne pourra pas seule définir les contours du Québec différent qui se profilent.

La formation de base

Les propos le plus chaleureusement applaudis lors de ce colloque furent ceux qui portaient sur une certaine sagesse à développer ou à retrouver. Rappels sapientiels sur le désir et la capacité des jeunes à apprendre, sur l'intelligence à développer, notamment par le moyen de la maîtrise de la langue. Il faut former l'intelligence, soulignait avec insistance un maître pédagogue. La science est d'abord oeuvre d'intelligence. L'apprentissage ressemble au travail de l'inventeur. «Comprendre, c'est réinventer», disait Piaget.

Après un quart de siècle de changements majeurs, de plus en plus d'observateurs insistent sur la nécessité de s'adonner aux tâches élémentaires qui construisent la personne, ce qu'on appelle la formation de base ou encore la formation générale. Celle-ci doit être au coeur non seulement des ordres primaire et secondaire, on demande qu'elle soit également mieux affirmée au collégial et au premier cycle universitaire.

La question a été posée: qu'est-ce qui est de trop dans l'enseignement de l'école primaire ou secondaire? À vrai dire, la question est restée sans réponse, tant il paraît difficile voire impossible de désengluer l'école du marécage où l'ont poussée les pressions conjuguées des règlements, des conventions, des corporations et des demandes de toutes sortes. Mais le colloque a fait retentir une fois de plus l'appel pressant à revenir à des attentes plus réalistes concernant l'école. La mariée est trop belle... Le langage accoutumé des dernières décennies en annonce trop: développement intégral de l'enfant, liste indéfinie d'objectifs de tous ordres, pression pour que l'école s'occupe de tout depuis la sécurité routière jusqu'à la plongée sous-marine en passant par la prévention contre le sida. Pathétique fut à cet égard le témoignage d'une enseignante du primaire rappelant avec émotion devant un aréopage de spécialistes de l'éducation qu'elle doit viser quatre-vingt-douze objectifs en mathématiques pour les six ans au

primaire et que les enfants, fatigués, ont besoin d'exercices de détente pour suivre le rythme imposé.

Appels donc à des allégements. Que l'école se défende de l'assaut qu'on fait sur elle. Qu'elle ose dire plus souvent devant la marée des demandes par ailleurs légitimes : « Excusez-moi, je n'en ai pas le temps. » Il lui faut le courage de faire des choix, pour se concentrer sur ce qu'elle seule peut faire, sur ses finalités premières.

Appels aussi à une centration plus résolue sur la formation générale. Que l'école primaire assure un bon départ à chaque enfant dans les domaines élémentaires de la lecture et de l'écriture, de l'initiation aux mathématiques et aux sciences, tout en éveillant le plaisir de la découverte et le sens social. Que l'école secondaire recherche un meilleur équilibre et une meilleure intégration entre les diverses composantes de la formation générale : les sciences et les mathématiques dominent alors que les arts et les sciences humaines se cherchent une place. Elle ne doit pas renoncer à cette vocation première qui est la sienne d'assurer une bonne formation générale, même dans le cas des élèves en difficulté, d'où la nécessité pour elle de développer des cheminements particuliers de formation qui ne tournent pas en culs-de-sac. Que le collège prenne aussi de plus en plus au sérieux la finalité qui lui est assignée, savoir « la formation fondamentale », expression encore floue qui s'applique plus à un cours qu'à la construction d'un programme de formation dans son ensemble. Que l'université elle-même, lieu de spécialisation dans un champ du savoir, vise à « contribuer à la formation de la personne porteuse de connaissances ». Guy Rocher a bien campé le diagnostic :

> Beaucoup d'étudiants – la majorité sans doute – quittent l'université avec un diplôme qui atteste des connaissances acquises dans un domaine. Ils savent des choses dans un génie ou dans une science ou dans un art. Mais ils n'ont pas de culture… Leur esprit porte un réflecteur qui jette un rayon de lumière sur un coin du monde, mais ils n'ont pas l'esprit illuminé. Ils ne prendront pas plus de plaisir à la culture qu'offre la société moderne que s'ils n'avaient fait que des études primaires. Ce sont des handicapés culturels. Pour former de bons spécialistes, vraiment efficaces dans leur profession et dans leur société, l'université doit contribuer à la formation de la personne porteuse des connaissances.

L'articulation entre les ordres d'enseignement

On sait qu'il existe de nombreux problèmes d'arrimage entre les divers ordres d'enseignement, notamment entre l'école secondaire et le collège, entre le collège et l'université. Après bien d'autres forums du même genre, le colloque a déploré l'imprécision et le chevauchement des objectifs, le cloisonnement des ordres, les passages difficiles d'un ordre à un autre, les préalables exigés par les ordres supérieurs, etc. Il ressort que cette question des frictions entre les ordres est devenue un sujet majeur de préoccupation, même si le colloque lui-même n'a pas permis de l'analyser de près.

C'est avec l'ordre collégial que les arrimages demeurent le plus problématiques. Il est compréhensible que cet ordre nouveau, créé par la réforme des années 1960 et situé entre les blocs solides du cours secondaire et du premier cycle universitaire, connaisse le plus de frictions. Le collégial reste un ordre intermédiaire, dont les finalités n'ont jamais été clairement définies. Son principal mérite est de doter le Québec d'un réseau d'institutions d'enseignement postsecondaire, offrant à la fois la formation générale préparatoire à l'université et la formation professionnelle préparatoire à des fonctions de techniciens. Dans l'ordre de l'accessibilité à l'enseignement et du développement culturel, nul doute que les collèges représentent un acquis très important.

Pour jouer vraiment leur rôle de charnière dans le système scolaire, les collèges devront chercher à mieux assurer la coordination pédagogique avec l'école secondaire et l'université. Cette coordination reste à construire. « C'est une urgente nécessité de mieux aménager les passages secondaire/collégial et collégial/université », notait Louise Corriveau dans sa communication sur les objectifs du collégial. Elle ajoutait :

> Encore aujourd'hui les élèves se voient contraints de décider de leur avenir en quatrième secondaire à l'occasion d'un échec ou d'un choix de cours. Il n'existe actuellement aucun mécanisme de rattrapage ou de mise à niveau entre le secondaire et le collégial. Les lacunes culturelles du milieu social et de la formation antérieure sont gommées. Tout le monde est placé dans la même classe peu importe la préparation antérieure : voilà une pédagogie de l'échec où les échecs et abandons tiennent lieu de processus d'orientation. Plutôt que d'imputer à l'ordre qui précède les lacunes des élèves et de s'en laver les mains, il faut au

contraire rapidement mettre sur pied des mécanismes de mise à niveau afin de favoriser l'égalité des chances et d'éviter la reconstruction de filières bloquées tant déplorées par le rapport Parent.

Les enseignants

Le colloque s'était ouvert sur des propos remarqués du ministre de l'Éducation concernant le rôle irremplaçable des enseignants, sur le renouvellement et le rajeunissement du corps professoral, de même que sur la nécessité de rouvrir « une fois pour toutes le chantier maintes fois différé de la formation des enseignants ».

Il s'est terminé aussi sur des réflexions concernant les enseignants. Et d'abord leur formation initiale : il faut s'inquiéter du fait que le système d'enseignement semble reléguer au second plan la fonction de l'éducateur. « Les universités ne semblent pas attacher la même importance aux diverses formations professionnelles qu'elles assument. La formation des enseignants apparaît nettement défavorisée à cet égard », notait Madeleine Perron. Par exemple, quels investissements consent-on en matière de formation des futurs enseignants par rapport à ce que l'on accepte d'investir pour la formation des futurs médecins ? Une prise de conscience plus marquée de la responsabilité des universités dans la formation des maîtres constitue l'un des enjeux importants pour l'avenir de l'éducation. Il importe aussi que cette formation, encore trop fragmentée et trop axée sur les disciplines, soit plus organiquement recentrée et articulée sur la préparation à l'exercice de la fonction de pédagogue. Il ne s'agit pas de former de futurs chimistes ou de futurs linguistes, il s'agit de former avant tout de futurs enseignants.

Plusieurs interventions ont également souligné l'importance de la revalorisation du statut des enseignants. Quelques enseignants présents ont insisté sur une première condition de base : être respectés dans leur travail professionnel. « Nous n'avons plus de prise sur nos activités », ont-ils dit, revendiquant « le droit d'enseigner sans être dérangés ». D'autres participants ont souhaité qu'en plus du discours syndical sur la condition enseignante, qui a été prédominant ces dernières décennies, réapparaisse un discours proprement professionnel qui vise à revaloriser le statut des enseignants depuis la sélection pour être admis en formation initiale jusqu'à l'exercice concret de la tâche et à un possible cheminement de carrière. Tant que les enseignants

n'auront pas le sentiment d'exercer un acte professionnel dont ils sont responsables et tant que l'image qu'ils projettent collectivement ne reflétera pas cet idéal, la condition enseignante demeurera difficile.

CONCLUSION

En terminant cette synthèse des points-clés autour desquels se sont noués les échanges entre les participants au colloque, une conviction se dégage. Vingt-cinq ans plus tard, le contexte de l'éducation a beaucoup changé, les problèmes se sont déplacés, mais les visées premières gardent leur force mobilisatrice : démocratisation, égalisation des chances, accueil des jeunes dans leurs différences, priorité à la formation de base, rôle primordial des enseignants.

Et après? Après cette route d'un quart de siècle, et son lot de réussites et d'échecs, on se retrouve, en fin de course, devant les défis nouveaux d'aujourd'hui et de demain, à parler encore de maîtres et de pédagogie. Si la pédagogie a quelque sens, notait un participant, elle a surtout à dire lorsque les situations sont difficiles. C'est à la tombée du jour que l'oiseau de Minerve prend son vol.

Collaborateurs et collaboratrices

Gilles Bibeau, professeur, Université de Montréal

Robert Bisaillon, président du Conseil supérieur de l'éducation

Guy Bourgeault, professeur, Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal

Louise Corriveau, professeure, Cégep Édouard-Montpetit

Pierre Dandurand, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Jules Desrosiers, Direction des formations extra-scolaires, ministère de l'Éducation, Montréal

Fernand Dumont, président de l'Institut québécois de recherche sur la culture

Gérard Éthier, professeur, École nationale d'administration publique, Montréal

Luce Goerlach, directrice des Services pédagogiques, Cégep du Vieux-Montréal

Jean Hamelin, professeur, Département d'histoire, Université Laval

Monique Lefebvre-Pinard, vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche à l'Université du Québec à Montréal

Claude Lessard, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Louis MAHEU, professeur, Département de sociologie, Université de Montréal

Madeleine PERRON, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Jean-Pierre PROULX, journaliste, *Le Devoir*

Nicole RICARD, directrice, École Notre-Dame-de-Fatima, Val-d'Or

Guy ROCHER, professeur, Centre de recherche en droit public, Université de Montréal

Claude RYAN, ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Marcel SAINT-JACQUES, Conseil scolaire de l'île de Montréal

Bertrand SCHWARTZ, conseiller auprès du ministre du Travail de France

André SÉGAL, professeur, Département d'histoire, Université Laval

Paul TREMBLAY, sous-ministre associé au ministère de l'Éducation

Pierre-Léon TREMPE, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Claude TROTTIER, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

L'ÉDUCATION, 25 ANS PLUS TARD ! ET APRÈS ?

Après vingt-cinq ans de profonds changements, où en est notre système d'éducation ? Faire le bilan de ce dernier quart de siècle et préciser les perspectives à développer : tel est le propos de cet ouvrage qui a servi de canevas au colloque L'éducation, 25 ans plus tard ! et après ? tenu en novembre 1989, à Québec.

Malgré des réussites certaines, des questions exigent encore toute notre attention. Comment gérer à la fois l'accessibilité et la qualité de l'enseignement ? L'école saura-t-elle faire face à la diversité ethnique croissante ? Du primaire à l'université, la formation fondamentale demeure-t-elle une priorité ? Comment remédier aux frictions qui existent entre les divers ordres d'enseignement ? Et, qu'en est-il de la formation des maîtres ? Que faire pour revaloriser le statut de l'enseignant ? Devant ces nouveaux défis, conclut Fernand Dumont, « c'est d'un surplus de courage dans l'évaluation et d'un enthousiasme renouvelé dont nous avons davantage un besoin urgent. Car, après les grands changements, nous guettent la routine et son complice habituel, le désenchantement. »